

قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية

دراسات ١١

أ.د. صالح ناصر الشويرخ

دراسات ١١

قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية

أ.د. صالح ناصر الشويرخ





قضايا معاصرة في

اللسانيات التطبيقية

الطبعة الأولى
١٤٣٨ هـ - ٢٠١٧م

المملكة العربية السعودية - الرياض
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإلكتروني: nashr@kaica.org.sa

ح/ مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة
اللغة العربية، ١٤٣٨هـ.
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
الشويرخ، صالح بن ناصر
قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية./ صالح بن ناصر
الشويرخ. - الرياض، ١٤٣٨هـ
..ص؛ .. سم
ردمك: ٧-٦-٩٠٩٦٤-٦٠٣-٩٧٨
١- الابجدية العربية أ. العنوان
ديوي ٤٠٨ ٨٩٥٧/ ١٤٣٨
رقم الإيداع: ٨٩٥٧/ ١٤٣٨
ردمك: ٧-٦-٩٠٩٦٤-٦٠٣-٩٧٨

التصميم والإخراج
WOJOOOH
دار وجوه للنشر والتوزيع
Wojooh Publishing & Distribution House
www.wojoooh.com
المملكة العربية السعودية - الرياض
الهاتف:4562410 الفاكس:4561675
للتواصل والنشر:
info@wojoooh.com



مقدمة الكتاب

تعدّ اللسانيات التطبيقية من العلوم الحديثة التي بدأت تلقى اهتماما واسعا بسبب تركيزها على استعمالات اللغة ودراستها من زوايا اجتماعية وثقافية وسياسية وإيديولوجية مختلفة. ويهدف هذا الكتاب إلى مناقشة عدد من القضايا المعاصرة، حيث يشتمل الكتاب على ثمانية فصول. والفصل الأول عبارة عن مقدمة في اللسانيات التطبيقية، حيث إن هدف هذا الفصل تقديم صورة عامة موجزة عن هذا الحقل، وذلك من خلال مناقشة تعريف هذا الحقل وعلاقته باللسانيات العامة، إلى جانب الحديث عن مصادره ومجالاته ونشأته مع استعراض المحطات التي مر بها خلال النصف الثاني من القرن الماضي وبداية هذا القرن حتى وُلدت اللسانيات التطبيقية المعاصرة وأصبحت حقلا استعلاميا ناقدا. أما الفصول السبعة الباقية فهي تهدف إلى مناقشة سبع قضايا معاصرة في حقل اللسانيات التطبيقية، تمثل ثلاثة مجالات من مجالات اللسانيات التطبيقية.

موضوع الفصل الثاني هو مفهوم الناطق الأصلي في اللسانيات التطبيقية، في حين أن موضوع الفصل الثالث هو نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي، ويمثل هذان الموضوعان أهمية كبيرة في اللسانيات التطبيقية، فإعادة النظر في مفهوم الناطق الأصلي له مضامين مهمة في تعليم اللغة والقياس اللغوي. كما أن ظهور نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي أسهم

بشكل كبير في إعادة النظر في عملية التعلم اللغوي وفي مفهوم اللغة والتعلم والإدراك.

وتمثل الفصول الرابع والخامس والسادس ثلاث قضايا معاصرة في اللسانيات الاجتماعية، وهي الإيديولوجيا اللغوية، واللسانيات الشعبية، والمشهد اللغوي. إن هذه القضايا الثلاث ترتبط ارتباطا وثيقا بالقيم والثقافة المجتمعية، ووظيفة اللغة في المجتمعات المعاصرة، فاللغة لم تعد مجرد وسيلة للتعبير، بل هي أداة للممارسة الاجتماعية تؤثر تأثيرا مباشرا في قناعات الأفراد وأفكارهم وأفعالهم. وبناء على ذلك، فقد تحدثنا في الفصل الرابع عن الإيديولوجيا اللغوية وأهميتها وطبيعتها وعلاقتها بتعليم اللغة، في حين تحدثنا في الفصل الخامس عن اللسانيات الشعبية وأهميتها وفصلنا القول في بعض المفاهيم الأساسية في اللسانيات الشعبية، إلى جانب الحديث عن مناهج البحث في هذا المجال. أما الفصل السادس فقد خصصناه للحديث عن المشهد اللغوي، الذي يعتبر من المجالات الحديثة في اللسانيات التطبيقية التي لقيت اهتماما متزايدا من قبل الباحثين، حيث ناقشنا مفهوم المشهد اللغوي وأهميته وأبرز القضايا التي عولجت في بحوث المشهد اللغوي، إلى جانب مناهج البحث المستعملة في هذا المجال.

أما الفصلين الأخيرين فهما ينضويان تحت لواء تحليل الخطاب، الذي يعتبر من أهم مجالات اللسانيات التطبيقية وأكثرها تطورا، حيث إن موضوع الفصل السابع هو الخطاب الصفي، في حين أن موضوع الفصل الثامن هو تحليل الخطاب الناقد. وقد ناقشنا في الفصل السابع مفهوم الخطاب الصفي وطبيعته وأهميته، كما فصلنا الكلام في وظيفة الخطاب الصفي في كل من تحسين الممارسات الصفية والتنمية المهنية للمعلمين، وقد ختمنا هذا الفصل بالحديث عن طرق تحليل الخطاب الصفي. أما الفصل الثامن فقد ناقشنا فيه مفهوم تحليل الخطاب الناقد وخصائصه، إلى جانب طرق تطبيقه وتنفيذه، وتطبيقاته في التعليم.

وهدف هذا الكتاب هو تصوير جانب من جوانب اللسانيات التطبيقية المعاصرة الغائب تماما عن الأدبيات العربية والفكر العربي، وذلك لتيسير فهم بعض نظريات هذا العلم والمدارس الفكرية التي ينتهجها في دراسة القضايا اللغوية، وذلك بهدف تطوير الفكر اللغوي العربي الذي لم يتطور كثيرا في دراسة كثير من القضايا اللغوية وبقي عاجزا عن إيجاد حلول لكثير من المشكلات اللغوية.

فهرس الكتاب

الموضوع	الصفحة
مقدمة الكتاب	٥
الفصل الأول: اللسانيات التطبيقية: المصطلح والمفهوم والنشأة	٩
الفصل الثاني: مفهوم الناطق الأصلي في اللسانيات التطبيقية	٤١
الفصل الثالث: نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي	٦٥
الفصل الرابع: الإيديولوجيا اللغوية	٩٣
الفصل الخامس: اللسانيات الشعبية	١١٩
الفصل السادس: المشهد اللغوي	١٤٥
الفصل السابع: الخطاب الصفي	١٧٥
الفصل الثامن: تحليل الخطاب الناقد	٢١٣

الفصل الأول

اللسانيات التطبيقية: المصطلح والمفهوم والنشأة

مقدمة الفصل

إن هدف هذا الفصل تتبع جذور اللسانيات التطبيقية وإيضاح الكيفية التي نشأ بها هذا العلم وتطور حتى وصل إلى الصورة الحالية التي يتسم بها الآن، إلى جانب مناقشة مفهوم اللسانيات التطبيقية وطبيعتها، حيث سنتناول بشيء من التفصيل القضايا التالية: تعريف اللسانيات التطبيقية، وعلاقة اللسانيات التطبيقية باللسانيات العامة، ودور النظرية والتطبيق في اللسانيات التطبيقية، ومصادر اللسانيات التطبيقية ومجالاتها، على أن نختم هذا الفصل بالحديث عن تطور مجالات اللسانيات التطبيقية ومنجزاتها ومستقبلها.

مصطلح اللسانيات التطبيقية ونشأته

يعد مصطلح اللسانيات التطبيقية من المصطلحات الغربية الحديثة، والمرة الأولى التي يستخدم فيها كانت عام ١٩٤٦م، حيث كان يدرس مادة مستقلة في جامعة متشقان في الولايات المتحدة الأمريكية. وتعد مجلة (تعلم اللغة: مجلة في اللسانيات التطبيقية (Language Learning: a Journal of Applied Linguistics)، التي تصدر من جامعة متشقان من المساهمين في تطور اللسانيات التطبيقية خلال الخمسين سنة الماضية، كما أنها المجلة الأولى في العالم التي تحمل مصطلح اللسانيات التطبيقية منذ

عام ١٩٤٨م. وقد ورد المصطلح أيضاً في إحدى المقالات التي تصدرها جامعة جورج تاون الأمريكية في مجال اللسانيات العامة عام ١٩٥٤م، حيث حملت هذه المقالة عنوان اللسانيات التطبيقية في تدريس اللغة، كما أن المصطلح كان عنواناً لأحد الأقسام العلمية في المؤتمر العالمي الثامن للسانيات العامة في أوسلو عام ١٩٥٧م.

تجدر الإشارة إلى أن محرري مجلة تعلم اللغة التي ذكرناها قبل قليل قاموا عام ١٩٩٣م بتغيير اسمها إلى (تعلم اللغة: مجلة في الدراسات اللغوية Language Learning: a Journal of Research in Language Studies)، حيث قاموا بحذف مصطلح اللسانيات التطبيقية، ولكن نظرة المجلة إلى اللسانيات التطبيقية لم تتغير، فالغالبية العظمى من المقالات كما يقول محرروها تدور حول تطبيقات النظرية اللغوية على تعليم اللغات وتعلمها. وسبب تغيير الاسم هو أن المصطلح الجديد أكثر اتساعا من المصطلح الأول كما يدعي القائمون على المجلة.

ويعتقد (Davies, 1999:7) أن التخلص من المصطلح الأول جاء بعد دراسة متأنية على أساس أنه مصطلح خاطئ، ويظن أيضاً أنه استخدم في أول الأمر لإعطاء الأقسام والبرامج الدراسية التي تحمله مكانة أكاديمية. وهو ما سبق أن أشار إليه Halliday وآخرون (Halliday et al. 1964) من أن المصطلح مضلل لأنه أخرج عدداً من العلوم اللغوية مثل اللسانيات الاجتماعية وعدداً من العلوم التي لها كان تأثير في تدريس اللغات مثل علم النفس والنظرية التربوية. ومهما يكن من تضليل المصطلح وعدم دقته فقد بقي كما هو دون تغيير أو تبديل، بل استمر في الانتشار والذيوع وظهرت مجموعة من الكتب الحديثة التي تحمل المصطلح عنواناً لها.

ولو رجعنا إلى الوراء قليلاً لوجدنا أن مدرسة اللسانيات التطبيقية في جامعة أدنبره التي تأسست عام ١٩٥٦م، ومركز اللسانيات التطبيقية في واشنطن العاصمة الذي تأسس سنة ١٩٥٧م كان لهما دور كبير في انتشار مصطلح اللسانيات التطبيقية وفي اكتسابه أهمية علمية ومكانة أكاديمية. ويبدو أن الدافع وراء تأسيس قسم جديد يحمل اسما غير مألوف في جامعة أدنبره هو مبادرة المجلس الثقافي البريطاني الذي كان يرغب في توفير برامج خاصة بمعلمي اللغة الإنجليزية من البريطانيين وغيرهم بهدف تطوير تدريس اللغة الإنجليزية في بلدان الكومنولث والعالم النامي، وقد كان Catford هو

أول رئيس لهذه المدرسة. أما فيما يتعلق بمركز اللسانيات التطبيقية في واشنطن فيعود الفضل في تأسيسه إلى منظمة Ford، وذلك للمساعدة في حل المشكلات المتعلقة بتدريس اللغات التي بدأت تواجهها الدول النامية، وقد كان الدكتور Ferguson من جامعة ستانفورد أول مدير لهذا المركز.

توالى بعد ذلك افتتاح مراكز وأقسام خاصة باللسانيات التطبيقية في أوروبا وأمريكا، بيد أن هذه الموجة كانت أكثر سرعة في أوروبا منها في الولايات المتحدة، فقد تبع جامعة أدنبره في افتتاح أقسام للسانيات التطبيقية ثلاث جامعات بريطانية، هي بانقور وليدز ولندن في بداية الستينات الميلادية، ثم تبعتها جامعات أخرى مثل ريدنق وأسكس، وإن لم يستخدم بعضها المصطلح نفسه. وقد كان الهدف الأساسي في الغالب هو تدريب المعلمين الأجانب -خاصة في مجال تعليم اللغة الإنجليزية- تدريباً مكثفاً في المجالات والعلوم التي كان يعتقد أن لها صلة بتدريس اللغات. وقد كان هناك إقبال كبير على هذه البرامج من قبل الدارسين الذين وجدوا فرصاً واسعة للعمل خاصة في شغر مناصب رفيعة في مجال تعليم اللغة الإنجليزية (Davies 1999). وعموماً يعد انتشار هذا المصطلح في بريطانيا وأمريكا أكثر من انتشاره في الدول الأخرى. ويعد Robert Kaplan أول شخص يحصل على لقب أستاذ professor في اللسانيات التطبيقية في الولايات المتحدة، في حين يعد Peter Strevens أول شخص يحصل على اللقب نفسه في بريطانيا (Kaplan and Grabe 1992). أما على المستوى العربي فيعد قسم علم اللغة التطبيقي بمعهد تعليم اللغة العربية التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض أول قسم عربي يمنح درجة الماجستير في اللسانيات التطبيقية وإن لم يكن يحمل المصطلح اسماً له في بداية تأسيسه، وأصبح الآن يمنح درجة الدكتوراه أيضا في اللسانيات التطبيقية.

لقد استمر حقل اللسانيات التطبيقية في الانتشار والتوسع، حيث يوجد الآن ٣٥ مؤسسة فرعية تتبع الجمعية العالمية للسانيات التطبيقية، وهو يدرس الآن بوصفه علماً أكاديمياً في مختلف دول العالم. ويرى (Strevens, 1992:16) إن النجاح الكبير الذي حققه حقل اللسانيات التطبيقية في السنوات الأخيرة أدى إلى ردة فعل مضادة أو معادية خاصة من المتخصصين في اللسانيات العامة والأدب، حتى أن هناك من لا يعترف باللسانيات التطبيقية. وتعكس ردة الفعل هذه الإحباط الذي يشعر به بعض

المتخصصين في اللسانيات العامة والأدب نتيجة إقبال طلاب الدراسات العليا في الدول الغربية على اللسانيات التطبيقية وعزوفهم عن اللسانيات العامة أو الأدب الإنجليزي، ونتيجة كذلك لتوفر الدعم المادي للسانيات التطبيقية. كما أنها تعكس اعتقاد النخبة أن الدراسات النظرية والأدبية أعلى مرتبة من العلوم التطبيقية. ورغم هذه الموجة المعادية فقد استمرت قوة اللسانيات التطبيقية في التنامي بسبب الطلب المتزايد على أشخاص متخصصين في هذا الحقل، وكذلك بسبب الانتشار المستمر لاستعمال اللسانيات التطبيقية في مجالات جديدة وبسبب إسهامات اللسانيات التطبيقية القيمة نظرياً وتطبيقياً.

تعريف اللسانيات التطبيقية

إن تعريف اللسانيات التطبيقية تعريفا شاملاً ووافياً ليس بالأمر الهين، إذ أن هناك جدلاً كبيراً حول طبيعة هذا الحقل وحدوده وليس هناك اتفاق على تحديد معايير لتعريفه. ورغم ذلك، فسوف نستعرض من خلال الجدول التالي عدداً من تعريفات اللسانيات التطبيقية التي صاغها العلماء في محاولة للوصول إلى رؤية واضحة لماهية هذا الحقل وطبيعته.

المؤلف	التعريف
Richards et al.) (1985:19	هو دراسة تعليم اللغات الثانية وتعلمها، ويستخدم المعلومات المستقاة من علم الاجتماع وعلم النفس وعلم الإنسان ونظرية المعلومات وعلم اللغة من أجل تطوير نظرياته اللغوية حول اللغة واستخدامها، ومن ثم يستخدم هذه المعلومات والنظريات في مجالات تطبيقية مثل تصميم المقررات وعلاج أمراض الكلام والتخطيط اللغوي والأسلوبية وغير ذلك.
Strevens) (1992:17	هو مذهب متعدد العلوم يهدف إلى حل المشكلات المتعلقة باللغة. وهو ليس كما يظن بعض الناس بأنه مجرد اسم رنان لتدريس اللغة الإنجليزية.
Kaplan and) Widdowson (1992:76	هو تطبيق المعرفة اللغوية على مشكلات العالم الواقعية... وعندما تستخدم هذه المعرفة اللغوية في حل المشكلات الأساسية المتعلقة باللغة، نستطيع أن نقول إن اللسانيات التطبيقية علم تطبيق وممارسة. والتطبيق هو تقنية تجعل الوصول إلى الأفكار المجردة ونتائج البحوث ممكناً، كما تجعلها ذات صلة بالعالم الحقيقي، فهو علم يتوسط بين النظرية والتطبيق.

المؤلف	التعريف
(Crystal 1992:24)	هو استخدام نظريات اللسانيات العامة وطرقها ونتائجها في توضيح المشكلات المتعلقة باللغة التي تظهر في مجالات أخرى من الخبرة وتقديم حلول لها. إن حقل اللسانيات التطبيقية واسع جداً، إذ يشمل تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها وعلم المعاجم والأسلوب والتحليل البلاغي للكلام ونظرية القراءة.
(Carter 1993:3-4)	هو تطبيق النظريات والأوصاف والطرق اللغوية في حل المشكلات اللغوية التي تظهر في السياقات الإنسانية والثقافية والاجتماعية.
(Wilkins,1999:7)	هو علم يهتم بزيادة فهم دور اللغة في حياة الإنسان، ومن ثم توفير المعرفة الضرورية لأولئك المسؤولين عن اتخاذ القرارات المتعلقة باللغة سواء في الفصول الدراسية أو في أماكن العمل أو في المحاكم أو في المختبرات.
(Davies 1999:67)	هو نشاط بحثي وتطوري يستخدم النظريات ويجمع بيانات يمكن استخدامها في التعامل مع مشكلات المؤسسات اللغوية. فهو ليس شكلاً من أشكال العمل الاجتماعي الذي يتصل بالأفراد مع أن نتائجه يمكن أن تكون مفيدة للاستشاريين والمعلمين عند مواجهة مثل هذه المشكلات.
(Schmitt 2002:1)	هو علم متشعب ومتفرع ويشمل عددا كبيرا من المجالات ومن العلوم الفرعية مثل علم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي واختبارات اللغة وغير ذلك. كما أنه يستخدم ما نعرفه عن اللغة وكيفية تعلمها واستخدامها في حل بعض المشكلات الحقيقية ولتحقيق بعض الأغراض المتعددة والمتنوعة.

تعريفات مختارة للسانيات التطبيقية

من خلال استعراض التعريفات الواردة في الجدول السابق يمكن ملاحظة ما يلي:

- ليس هناك اتفاق تام حول ماهية اللسانيات التطبيقية وطبيعتها.
- يبدو أن هناك علاقة وطيدة بين اللسانيات التطبيقية وعلم اللغة.
- يبدو أن اللسانيات التطبيقية علم تطبيقي أكثر منه نظري.

- مصادر اللسانيات التطبيقية متعددة.
- مجالات اللسانيات التطبيقية متعددة.
- يمثل تعليم اللغات وتعلمها أحد أهم مجالات اللسانيات التطبيقية.

كما هو ملاحظ من التعريفات التي استعرضناها في الجدول السابق أن هناك علاقة قوية بين اللسانيات التطبيقية واللسانيات العامة، مما يستدعي بسط الحديث عن هذه العلاقة لفهم طبيعة اللسانيات التطبيقية. هناك عدد من العلماء من يتخذون موقفاً تقليدياً في هذه المسألة، إذ يرون أن اللسانيات التطبيقية جزء من اللسانيات العامة، فهو في نظرهم نشاط لغوي يقع تحت مظلة اللسانيات العامة ويستمد منه قوته ومكانته، وما اللسانيات التطبيقية إلا تطبيق لمبادئ اللسانيات العامة على بعض المسائل العملية. وبناء على ذلك، يرى أصحاب هذا الموقف أن المتخصص في اللسانيات التطبيقية هو في الأصل عالم لغة، وأن إجراء البحوث اللغوية التطبيقية يجب أن يقتصر على المتخصصين في اللسانيات العامة. علاوة على ذلك، يؤمن أصحاب هذا الموقف بأن الطرق العملية المستخدمة في اللسانيات العامة، والنتائج التي يتم التوصل إليها عند دراسة اللغة تساعد بشكل كبير في فهم القضايا الإنسانية وتساعد في التحكم بها، بل هناك من يرى أن المعلم الذي يستوعب الطرق العلمية التي يتم توظيفها في اللسانيات العامة ويستخدمها سوف يجد أن مهمة تقديم المادة اللغوية لطلابه عملية سهلة. ومن العلماء البارزين الذين يتخذون هذا الموقف Bloomfield و Hymes و Halliday و Brown.

وبالمقابل، هناك جمع كبير من العلماء والباحثين (مثل Davies و Kaplan و Grabe وSchmitt) يتخذون موقفاً مختلفاً عن الموقف السابق، ويرون أن حقل اللسانيات التطبيقية ليس من فروع اللسانيات العامة. فاللسانيات العامة علم يدرس لغة الإنسان، وتندرج تحت مظلته مجموعة من العلوم الفرعية مثل اللسانيات النظرية، واللسانيات الوصفية، واللسانيات التاريخية، واللسانيات المقارنة، واللسانيات الإدراكية، واللسانيات الحاسوبية، واللسانيات البنائية، واللسانيات النصية، واللسانيات النظامية، واللسانيات التزامنية (Widdowson 1996). ومع وجود اختلافات في الحالات النظرية لهذه العلوم الفرعية إلا أنها تتفق في اعترافها بأفكار النظرية اللغوية، وتشترك في هدف عام واحد وهو تطوير هذه النظرية. والواقع أن هذا لا ينطبق على

اللسانيات التطبيقية، فهو لا ينسجم مع القائمة السابقة من العلوم الفرعية للسانيات العامة. فهدف اللسانيات التطبيقية هو تفسير المشكلات اللغوية التي تواجه المؤسسات التعليمية والاجتماعية ومحاولة حلها، وليس تطوير النظرية اللغوية مع إمكانية أن تسهم بحوث اللسانيات التطبيقية في ذلك بشكل غير مباشر (Davies 1999).

ويبدو أن الموقف الأول يعكس طبيعة حقل اللسانيات التطبيقية في بداية ظهوره وتطوره عندما كان مرتبطاً باللسانيات العامة، حيث كانت طرائق تعليم اللغات مثل طريقتي النحو والترجمة والسمعية الشفهية تستقي مبادئها مباشرة من اللسانيات العامة، ويمثله في الغالب لسانيين، وكأنهم يرغبون في الإبقاء على حقل اللسانيات التطبيقية منضوياً تحت لواء اللسانيات العامة. وبالمقابل، يعكس الموقف الثاني حقيقة اللسانيات التطبيقية الحالية، إذ أصبح علماً مستقلاً واسع المجالات ومتعدد المصادر.

من ناحية أخرى، أدى ارتباط اللسانيات التطبيقية الوثيق باللسانيات العامة بكثير من العلماء إلى التساؤل عن ماهية المتخصص في اللسانيات التطبيقية، فهل هناك مهنة مستقلة تخص اللسانيين التطبيقيين؟ وإذا كان الأمر كذلك، فكيف يمكن تدريبهم وتأهيلهم؟ ويرى (Davies, 1999:4) أن هذا السؤال سؤال مهم ورئيسي في قضية ماهية اللسانيات التطبيقية، ويرى أن هناك ثلاثة مواقف اتخذها العلماء حيال هذه القضية:

١) الموقف التقليدي في اللسانيات العامة -الذي سبق أن أشرنا إليه- يرى أن اللسانيات التطبيقية جزء من اللسانيات العامة، وأن اللسانيين هم فقط من يمكن أن يقوم بإجراء بحوث اللسانيات التطبيقية.

٢) هناك موقف شاذ لم يأخذ حقه من النقاش يرى أن اللسانيات العامة هو جزء من اللسانيات التطبيقية، الذي يمتد من الدراسات النظرية اللغوية إلى التطبيقات اللغوية في الفصول الدراسية وفي أماكن أخرى. وهذا الموقف المتطرف نوعاً ما يرى أن اللسانيات التطبيقية لا تخص اللسانيين، فالمتخصصون في اللسانيات التطبيقية يأتون من مجالات وحقول مختلفة. وإذا كان الأمر كذلك، فهذا يعني أن أي شخص يمكن أن يعمل في هذا المجال. وممن يقف هذا الموقف Widdowson.

٣) هناك موقف متوسط يرى أن المتخصصين في اللسانيات التطبيقية هم في الواقع لسانيين مهتمون بالتطبيقات، ولكن معلوماتهم ومهاراتهم ليست كافية للقيام بهذه التطبيقات، ولذا فهم يحتاجون إلى تعاون من قبل متخصصين في مجالات أخرى مثل التعليم وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم الإحصاء والترجمة وعلم معالجة الكلام وعلم الحاسب الآلي وعلم الإنسان. إن هذا الموقف يرى أن كل من يعمل في مجال تطبيقات اللسانيات فهو يعمل في مجال اللسانيات التطبيقية، ومما لا شك فيه أن هذا التفسير الواسع يشمل المعلمين الذين يمضون حياتهم المهنية في تدريس اللغة. ومن هنا فإن أي شخص يعمل في مجال اللسانيات التطبيقية هو لساني تطبيقي بصرف النظر عن خلفيته.

ويقرر (Strevens, 1980:29) أن السؤال الكبير الذي واجهه المتخصصون في اللسانيات التطبيقية في بريطانيا في عام ١٩٦٥م هو: هل اللسانيون التطبيقيون مثل اللسانيين ليبقوا ضمن جمعية اللسانيات العامة، أم أنهم مثل معلمي اللغات الأجنبية ليبقوا ضمن جمعيات المعلمين، أم أنهم مختلفون عن المجموعتين فيستحقوا جمعية خاصة بهم؟ ويرى Strevens أن اللسانيين التطبيقيين الأوائل كانوا لسانيين أعطوا اهتماما بالمشكلات المتعلقة باللغة خارج اللسانيات العامة؛ أما اللسانيون التطبيقيون الآن فيتم تأهيلهم عن طريق برامج دراسية متخصصة متبوعة عادة بخبرات تدريسية أو خبرات مهن أخرى ويتلقون تدريباً واسعاً في عدد من المجالات أحدها اللسانيات العامة.

ومن القضايا الشائكة في أدبيات اللسانيات التطبيقية العلاقة بين النظرية والتطبيق في هذا الحقل، ويتخذ العلماء موقفين فيما يتعلق بدور كل من النظرية والتطبيق في اللسانيات التطبيقية (Strevens 1992)، الموقف الأول يرى ضرورة الاعتماد على بعض النظريات العامة عند إجراء الدراسات والبحوث، مع الاعتقاد بأن أفضل النظريات يمكن استقاؤها من اللسانيات العامة، وأن يتم تحديد البحوث التي نحن بحاجة إليها من خلال هذه النظريات، وأن تكون مهمة المتخصصين في اللسانيات التطبيقية الإسهام في تطوير هذه النظريات، كما يجب تقييد العمليات التطبيقية بنتائج تلك البحوث. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الروح هي التي قادت غالبية البحوث التي أجريت في حقل اكتساب اللغة الثانية.

أما الموقف الثاني فهو يرى أن نقطة البداية عند إجراء البحوث يجب أن تكون

الممارسات التدريسية، وأنه يمكن من خلال الدراسات التطبيقية تفسير أسباب تفوق بعض الأساليب والممارسات على البعض الآخر، مما يؤدي إلى فهم القضايا النظرية بشكل أعمق. ويشكك هذا الموقف بإمكانية وجود نظرية واحدة موحدة إذا أخذنا بالحسبان الأوجه المتعددة للغة الإنسانية.

ويتفق هذا التقسيم مع تقسيم (Ellis, 1990) الذي يفرق بين نوعين من البحوث: الأول استنتاجي يبدأ بالنظرية وينتهي بالبحث، والثاني استقرائي يبدأ بالبحث وينتهي بالنظرية. وهناك صراع بين هذين الموقفين في البحوث التي أجريت في ميدان تعليم اللغات وتعلمها الذي يعد أحد أهم فروع اللسانيات التطبيقية وأكثرها انتشاراً. فبحوث اكتساب اللغة الثانية، خاصة تلك التي تنبع من اللسانيات النفسية التوليدية التحويلية تسعى إلى تزويد المعلم بأفضل طرق التدريس؛ لأن النظرية تتنبأ والبحث يؤكد فاعلية تلك الطرائق. من ناحية أخرى، تشجع البحوث الصفية المعلم على تحليل الضعف والقصور في التعليم والتعلم من أجل القيام ببحوث لها علاقة مباشرة بهذه المشكلات واستخدام النتائج في تحسين الممارسة التدريسية وفي فهم المبادئ والنظريات التي تعتمد عليها بشكل أفضل.

وهناك نقطتان يجب توضيحهما حيال هذه المسالة: أولاً المصادر التي يستقي حقل اللسانيات التطبيقية منها نظرياته كثيرة ومتعددة، ولا يمكن حصرها في اللسانيات العامة، بل لقد أصبح علم النفس وعلم الاجتماع من أهم المصادر التي يعتمد عليها في صياغة نظريات اللسانيات التطبيقية. ثانياً يمكن الجمع بين الموقفين السابقين، إذ لا يوجد ما يمنع من إجراء كلا النوعين من الدراسات على أن يكون الهدف الأساسي منها تحسين الممارسات والتطبيقات بالدرجة الأولى على اعتبار أن اللسانيات التطبيقية هو علم تطبيقي أكثر منه نظري، مع إمكانية إسهام تلك البحوث والدراسات في صياغة نظريات خاصة باللسانيات التطبيقية.

وهذه القضية تقودنا إلى سؤال آخر، وهو هل هناك نظرية أو نظريات في اللسانيات التطبيقية؟ اختلف العلماء في هذه القضية أيضاً، إذ يرى عدد من اللسانيين التطبيقيين البارزين مثل Corder و Ingram و Strevens أنه ليس هناك حاجة للنظرية، أو أنه يمكن الاعتماد على نظريات من مجالات أخرى عند الحاجة. ويزعم (Corder, 1973:7)

-وهو أحد الأسماء اللامعة في مجال اللسانيات التطبيقية- أنه ليس هناك نظرية في اللسانيات التطبيقية، وأن المتخصص في اللسانيات التطبيقية مستهلك للنظريات من مجالات أخرى. ويتفق هذا الموقف مع تعريف Carter الذي أوردناه في الجدول السابق.

بالمقابل، يرى (Kaplan, 1980) أن اللسانيات التطبيقيه بحاجة ماسة إلى نظرية. ويوافقه في ذلك (Stubbs, 1986)، الذي يعتقد أن الاعتماد على نظريات من مجالات أخرى ليس كافيا، مؤكداً أنه يجب على المتخصصين في اللسانيات التطبيقية تطوير نظريات خاصة به. وهذا الموقف يتطابق مع تعريف Richards وآخرين الذي أوردناه في الجدول السابق.

أما (Brumfit, 1997a:93) فلم يقف عند هذا الحد، بل يزعم أنه لم يعد هناك شك في الحالة النظرية للسانيات التطبيقية، ويعرفها تعريفاً عملياً بأنها دراسة نظرية وتطبيقية لمشكلات واقعية تكون فيها اللغة قضية أساسية. وهو محق في ذلك فهناك عدد من النظريات الخاصة باللسانيات التطبيقية مثل نظرية معالجة المعلومات information processing لـ(McLaughlin, 1987) في تعلم اللغات الثانية، مع عدم إنكار أن حقل اللسانيات التطبيقية لا يزال يعتمد على بعض العلوم والمجالات الأخرى في صياغة النظريات الخاصة به.

وكما أن هناك خلاف حول دور كل من النظرية والتطبيق في اللسانيات التطبيقية، فهناك خلاف أيضاً حول مصادر اللسانيات التطبيقية ومجالاتها. وينبغي اتخاذ موقف واضح حيال هذه المسألة، فالتركيز على المصدر على حساب الهدف يمكن أن يؤدي إلى تحكم المصادر باللسانيات التطبيقية، كما أن التركيز على الهدف قد يجعل اللسانيات التطبيقية تهتم بالحلول العملية دون الاعتماد على الأسس النظرية. وسوف نتحدث في المبحث التالي عن مصادر اللسانيات التطبيقية، في حين سوف نتطرق إلى مجالات اللسانيات التطبيقية في المبحث الذي يليه.

مصادر اللسانيات التطبيقية

يتفق السواد الأعظم من العلماء والباحثين على أن مصادر اللسانيات التطبيقية

متعددة، لكنهم يختلفون في المساحة والدور الذي تلعبه اللسانيات العامة في تغذية اللسانيات التطبيقية، فهناك فريق من العلماء (انظر مثلاً Grabe 1992) يرى أن اللسانيات العامة هي العلم الأبوي للسانيات التطبيقية، وأن تجاهل اللسانيات العامة قد يؤدي إلى انخفاض الاهتمام باللسانيات التطبيقية وأن كل جوانب اللسانيات العامة ومجالاتها يمكن تطبيقها على المشكلات اللغوية الواقعية، ومن ثم فهي تسهم إسهاماً مباشراً في بحوث اللسانيات التطبيقية وتطبيقاتها. فالمذاهب الرئيسية الأربعة في اللسانيات العامة: اللسانيات التقليدية واللسانيات البنائية واللسانيات التوليدية/ التحويلية واللسانيات الوظيفية النظامية قدمت في رأي هؤلاء الأسس النظرية لغالبية البحوث التي أجريت في حقول اللسانيات التطبيقية، كما أن فروع العلم اللغة الرئيسية (علم الأصوات، والصرف، والنحو، والدلالة) كان لها تأثير كبير في اللسانيات التطبيقية، وأثبتت أن اللسانيات العامة هي الممون الرئيسي للسانيات التطبيقية.

بالمقابل، هناك فريق آخر من العلماء يرى أنه على الرغم من أهمية اللسانيات العامة للسانيات التطبيقية، فهو أحد مصادر اللسانيات التطبيقية لا المصدر الرئيس. وقد اعترض (Van Els et al. 1977) على الطريقة التي صمم بها Corder مقررات اللسانيات التطبيقية التي كانت تدرس في جامعة أدنبره على أساس أن إسهامات العلوم الأخرى في تدريس اللغات الأجنبية لم تلق اهتماماً كافياً، رغم أن (Corder, 1973) نفسه يقر بحاجة اللسانيات التطبيقية إلى مصادر أخرى غير اللسانيات العامة.

ويبدو أن الرأي الثاني هو الأقرب للصواب، فمصادر اللسانيات التطبيقية لا تقتصر على اللسانيات العامة وحدها، بل تتعداها لتضم كثيراً من العلوم. إذ يرى (Strevens, 1992:17) أن حقل اللسانيات التطبيقية يستقي من العلوم التالية بدرجات متفاوتة: اللسانيات العامة- اللسانيات النفسية- علم النفس- علم الدلالة وعلم الرموز- علم صناعة المعجم- اللسانيات الاجتماعية- النظرية الاجتماعية- التعليم بكل فروعه- الرياضيات- علم الإحصاء الحاسوبي- المنطق -الفلسفة- علم البلاغة- تحليل الخطاب- فلسفة العلوم- دراسة الجهاز العصبي- علم التشريح- علم وظائف الأعضاء- الاتصال الكلامي- علم أمراض اللغة- الأدب والنقد الأدبي- الترجمة- دراسة أسماء المواقع- الذكاء الصناعي- نقل المعلومات وتخزينها- القانون والإدارة

العامة. كما أنه ينبه إلى أن هذه القائمة ليست كاملة بل هي مفتوحة، وأن الحاجات المستقبلية قد تتطلب الاستعانة بعلوم أخرى. وعلى الرغم ما تتميز به هذه القائمة من شمولية، ففيها خلط بين مصادر اللسانيات التطبيقية ومجالاتها، فاللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية وعلم صناعة المعجم وتحليل الخطاب على سبيل المثال تقع الآن تحت مظلة اللسانيات التطبيقية.

والواقع أن تعدد مصادر اللسانيات التطبيقية يعود إلى طبيعة هذا العلم فهو انتقائي يعتمد على أي مصدر من مصادر المعرفة لحل مشكلة لغوية. وهذه الانتقائية مشروعة (Davies 1999)؛ لأن المشكلات اللغوية في اللسانيات التطبيقية تشتمل على عوامل مختلفة إلى جانب العوامل اللغوية، مثل العوامل التربوية، والعوامل الاجتماعية، والعوامل النفسية، والعوامل الأنثروبولوجية (الإنسانية)، والعوامل السياسية، والعوامل الدينية والثقافية، والعوامل الاقتصادية وغير ذلك.

مجالات اللسانيات التطبيقية

لعل الحديث عن مجالات اللسانيات التطبيقية يساعد كثيراً في فهم طبيعة هذا العلم وحدوده. إن مجالات اللسانيات التطبيقية متنوعة ومتعددة مثلها مثل مصادره. ومن الوسائل الناجعة في معرفة مجالات اللسانيات التطبيقية استعراض ما تتناوله المؤتمرات والمؤسسات ذات العلاقة باللسانيات التطبيقية كما أشار إلى ذلك (Davies, 1999:19)، الذي أورد قائمة باللجان العلمية التي عقدتها الجمعية العالمية للسانيات التطبيقية عام ١٩٩٧م على النحو التالي:

تعلم اللغات للبالغين، ولغة الأطفال، وعلم اللغة التقابلي وتحليل الأخطاء، وتحليل الخطاب، وتقنيات التعليم وتعلم اللغة، ومنهجية تدريس اللغات الأجنبية وإعداد المعلمين، والترجمة، واللغة والتعليم في البيئات متعددة اللغات، واللغة والجنس، واللغة لأغراض خاصة، والتخطيط اللغوي، واختبارات اللغة والتقويم، وعلم المعاجم، وتعليم اللغة الأم، وعلم اللغة النفسي، والبلاغة الأسلوبية، واكتساب اللغات الثانية، واللسانيات الاجتماعية، وتعليم القراءة والكتابة، واللغة وعلم البيئة (فرع من علم الأحياء يدرس العلاقات بين الكائنات الحية وبيئتها)، واللغة والإعلام، ووسائل

الاتصال المستخدمة في المهن المختلفة، واستقلالية المتعلم في تعلم اللغة.

إن تنوع مجالات اللسانيات التطبيقية يتضح أيضاً من خلال استعراض الموضوعات التي تم تناولها في المؤتمر الذي عقدته الجمعية الأمريكية للسانيات التطبيقية عام ٢٠٠٢م، والتي شملت ١٨ موضوعاً (Schmitt 2002):

اللغة واكتسابها، واللغة والقياس، واللغة والمخ، واللغة والمعرفة، واللغة والثقافة، واللغة والإيديولوجيا، واللغة والتعليم، واللغة والتفاعل، واللغة والاستماع، واللغة والإعلام، واللغة والسياسة، واللغة والقراءة، واللغة ومناهج البحث، واللغة والمجتمع، واللغة والكلام، واللغة والتقنية، واللغة والترجمة، واللغة والكتابة.

إن من الواضح تنوع مجالات اللسانيات التطبيقية وتعددها، لكن السؤال المطروح هو: ما أكثر هذه المجالات انتشاراً وتطبيقاً. في محاولة للإجابة عن هذا السؤال قام (Angelis, 1987) بمراجعة عناوين المقالات التي نشرت في مجلة اللسانيات التطبيقية Applied Linguistics خلال ثماني سنوات من بداية ظهورها، وكذلك المقالات التي نشرت في مجلة تعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى TESOL Quarterly خلال عقد من الزمن (١٩٧٠-١٩٨٠)، كما قام باستعراض قاموس ERIC تحت عنوان اللسانيات التطبيقية. وأضاف إلى ذلك (Kaplan & Grabe, 1992) مداخل موسوعة أكسفورد العالمية لعلم اللغة Oxford International Encyclopedia of Linguistics، والمقالات التي نشرت في مجلة المراجعة السنوية للسانيات التطبيقية Annual Review of Applied Linguistics، وأسماء عدد من اللجان العلمية للجمعية العالمية للسانيات التطبيقية. وقد أظهر كل هذا الكم الهائل من المقالات والدراسات بعض الاتجاهات في اللسانيات التطبيقية على النحو التالي:

<u>أولاً</u>: حوالي نصف هذه الكمية له علاقة بطريقة أو بأخرى بتعليم اللغة وتعلمها بما فيها دراسات اكتساب اللغة الثانية واختبارات اللغة. ومن هنا يمكن القول إن أحد أهم مجالات اللسانيات التطبيقية هو تعليم اللغات وتعلمها.

<u>ثانياً</u>: حوالي ٥ ٪ من هذه الكمية يشمل مناقشات حول طبيعة اللسانيات التطبيقية نفسها وحدودها ومجالاتها.

ثالثاً: بقية الكمية ٤٥ ٪ تتوزع على أربعة أقسام:

القسم الأول التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية، وهو أحد فروع اللسانيات الاجتماعية.

القسم الثاني يشمل الاستخدامات المهنية للغة، حيث ظهرت في السنوات الأخيرة دراسات مفصلة حول اللغة المستخدمة بين الأطباء والمرضى أو المستخدمة في المحاكم أو في الفصول الدراسية.

القسم الثالث يتعلق بالسلوك اللغوي المنحرف، والقياس اللغوي المستخدم في تحديد مثل هذا السلوك. وهذا يعني أن حقل اللسانيات التطبيقية يتناول المشكلات التي يعاني منها الأفراد الذين لديهم صعوبات في السمع، والبكم، وكبار السن، ومن فقد القدرة على الكلام نتيجة لإصابة في الدماغ، وتبرز هذه الموضوعات في اللسانيات النفسية التي تعد حالياً من أبرز وأهم حقول اللسانيات التطبيقية.

القسم الرابع يتعلق بالحالات الطبيعية التي يتعرض فيها الإنسان لأكثر من لغة، ويعرف هذا بالثنائية اللغوية والتعددية اللغوية والتعددية الثقافية وموضوعات أخرى شبيهة بذلك.

ويوضح هذا المسح كثيراً من مجالات اللسانيات التطبيقية، فهو العلم الذي تلتقي فيه العلوم الاجتماعية كلها وكثير من العلوم الإنسانية، بيد أن هناك من يحذر ويطالب بوضع حدود للسانيات التطبيقية حتى لا يدرج كل شيء لغوي أو أي نشاط متعلق باللغة تحت مظلته فيصبح شاملاً لكل شيء (Davies 1999).

وسوف نلقي مزيدا من الضوء على مصادر اللسانيات التطبيقية ومجالاتها في المبحث التالي الذي سوف نتحدث فيه عن تطور مجالات هذا العلم ومستقبله.

تطور مجالات اللسانيات التطبيقية

سنقوم في هذا المبحث باستعراض الطرق الرئيسية التي تطور من خلالها حقل اللسانيات التطبيقية، والمجالات النظرية والميدانية التي شكلت الحافز لتطور هذا العلم مع مرور الزمن، إلى جانب منجزات هذا العلم ومستقبله (انظر Davies & Elder, 2004; Kaplan, 2005; Schmitt, 2002; Wei, 2014).

تعليم اللغة وتعلمها هو المحفز المبدئي

ذكرنا فيما سبق أن مصطلح اللسانيات التطبيقية ظهر للوجود بعد الحرب العالمية الثانية، خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية في برامج تعليم اللغة. وتعتبر مجلة Language Learning التي تأسست عام ١٩٤٨م في جامعة متشيقان أول دورية أكاديمية في العالم تحمل هذا المصطلح في عنوانها الفرعي. وقد كانت المقالات المنشورة في المجلة في السنوات الأولى من صدورها تركز على قضايا مثل الفروق بين أصوات اللغة الإنجليزية واللغات الأخرى، وأهمية اللغة الأم في تعلم أصوات وتراكيب اللغات الأخرى، والممارسة الشفهية، وتعلم التدارس اللغوي، واستعمال المعجم، وغير ذلك. وقد كان تطوير تدريس التراكيب اللغوية لمتعلمي اللغة هو الاهتمام الرئيسي على ما يبدو في ذلك الوقت، وقد كان يعتقد أن تحليل اللغة الهدف ولغة المتعلمين وتحديد الفروق بينهما ربما يساعد في تفهم الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة. ويمكن اعتبار ذلك امتدادا لطريقة النحو والترجمة، التي تعتبر فيها القدرة على تحليل اللغة الهدف من متطلبات استعمالها. وقد كان وصف اللغة وتحليلها في ذلك الوقت متأثرا على نحو كبير بعلم اللغة البنائي structural linguistics في أمريكا الشمالية. وقد كان حقل اللسانيات التطبيقية في ذلك الوقت أقرب ما يكون لسانيات مطبقة linguistics applied كما يصفه (Davies, 1999)، وذلك بسبب التأثير المباشر لعدد من اللغويين مثل Bloomfield و Fries و Lado.

ومع أن الجمعيات المهنية للسانيات التطبيقية نشأت متأخرة قليلا في أوروبا وأستراليا، إلا أن الفترات الأولى للسانيات التطبيقية في بعض البلدان خارج الولايات المتحدة كانت شبيهة في توجهاتها بهذه النزعة أي لسانيات مطبقة. فالباحثون كانوا يحاولون إيجاد حلول لمشكلات تدريس اللغة من خلال تطبيق الطرق المستخدمة في حقل اللسانيات العامة، حيث كان هناك وجهة نظر تؤكد على أن الفرد يحتاج إلى دراسة اللسانيات أولا قبل أن يعمل في مجال اللسانيات التطبيقية. وبالفعل درس كثير من الأشخاص الذين التحقوا بمهنة تدريس اللغة جوانب من اللسانيات العامة وكانوا على اطلاع واسع بتراكيب اللغة. فالنشاط الرئيسي للسانيات التطبيقية كان يتمحور حول وصف التراكيب النظامية للغة الهدف ومقارنتها بتراكيب لغة المتعلمين، بهدف التنبؤ بالصعوبات التي قد تحدث في عملية التعليم والتعلم ومحاولة إيجاد وسائل للتغلب عليها.

وقد بدأ في الخمسينيات الميلادية ظهور معامل اللغة، حيث يستطيع المتعلم الاستماع إلى تسجيلات تحوي كلام الناطق الأصلي، بل يستطيع تسجيل حديثه ليقارنه بحديث الناطق الأصلي. وقد بدأ حقل تعليم اللغة في الانقسام إلى فريقين: الأول يهتم بالدرجة الأولى بتحليل أخطاء المتعلمين ومحاولة مساعدتهم على التغلب على أي صعوبات تواجههم بهدف مساعدتهم على الوصول إلى مستوى عال من الكفاية اللغوية، أما الفريق الثاني فقد كان مهتما بتطوير مواد تعليمية وطرق تدريس جديدة، وقد نتج عن ذلك تطوير عدد هائل من طرق التدريس والمواد التعليمية في العقد الذي تلا هذا العقد. كما أن التدريس الصفي تحول تدريجيا من الفروق التركيبية بين اللغة الهدف ولغة المتعلمين إلى ما يسمى بالمنهج الوظيفي القائم على الفكرة notional-functional syllabus، الذي يشدد على سياق التواصل وأغراضه، بدلا من الاهتمام المطلق بتراكيب اللغة.

ثورة تشومسكي: اللسانيات الحديثة وتطور بحوث اكتساب اللغة الثانية

في الوقت الذي أسهمت فيه التكنولوجيا في تطور مهنة تدريس اللغة، شهد حقل اللسانيات التطبيقية نفسه تغييرات جذرية. فهجوم تشومسكي على النظرية السلوكية جعل المنطلقات التي تمثل أساس تعليم اللغة وتعلمها محل تساؤل، فتعلم اللغة لم يعد ينظر إليه على أنه عبارة عن تكرار وتكوين عادات، بل أصبح ينظر إليه على أنه عملية تتضمن ابتكار وتوليد تراكيب جديدة وفقا لقواعد تتسم بالتجريد والتعقيد. وقد بدأت اللسانيات العامة في التركيز بشكل حصري تقريبا على تفسير وشرح القواعد المجردة التي يعتقد أنها تمثل الأساس الفعلي لقدرة مستعملي اللغة على توليد التراكيب النحوية وتحويلها. ولم يكن للسانيات التوليدية generative linguistics تأثير كبير في تدريس اللغة عند الأخذ بالحسبان وصف تراكيب اللغة الهدف ولغة المتعلمين، لكن أفكار تشومسكي كان لها تأثير كبير في وضع أجندة اللسانيات الحديثة، حيث حدد ثلاثة أسئلة رئيسية للسانيات (Chomsky, 1965, 1986):

- مم تكون المعرفة اللغوية.
- كيف يكتسب الإنسان المعرفة اللغوية.
- كيف يستعمل الإنسان المعرفة اللغوية.

وقد قام (Cook, 1993) بإعادة صياغة هذه الأسئلة بما يتناسب مع اللسانيات التطبيقية:

• مم تتكون المعرفة اللغوية المرتبطة بعدة لغات؟ إذا تعلم شخص ما لغة أخرى غير لغته الأصلية، فقد يكون لديه نظامان من القواعد. بعبارة أخرى، يمتلك عقل واحد ونظامين من المعرفة اللغوية. وعليه ما طبيعة المعرفة اللغوية لأكثر من لغة؟ كيف تختلف عن تلك الخاصة بالمتحدث أحادي اللغة؟ كيف يتواجد نظامان من المعرفة اللغوية جنبا إلى جنب في عقل واحد؟

• كيف تكتسب المعرفة اللغوية الخاصة بعدة لغات، سواء أكان ذلك بشكل تزامني أم بشكل تتابعي؟ هناك بعض المتحدثين الذين اكتسبوا عدة لغات في نفس الوقت منذ طفولتهم، لأنهم تربوا في بيئات ثنائية اللغة أو متعددة اللغات. بالمقابل هناك أشخاص تعلموا لغات أخرى في مرحلة متأخرة من حياتهم. وأيا كانت الطريقة، كيف تمكن عقل الإنسان من اكتساب نظامين نحويين؟ هل اكتساب اللغة الثانية يختلف عن اكتساب اللغة الأولى، أم أنهما جانبان مختلفان لعملية واحدة؟ هل اكتساب اللغة الأولى الثنائي والمتعدد اللغات (أي اكتساب لغتين بالتزامن) يختلف عن اكتساب اللغة الأولى الأحادي أو اكتساب اللغة الثانية التتابعي؟

• كيف يستعمل المرء المعرفة اللغوية الخاصة بعدة لغات؟ عندما يتقن المرء أكثر من لغة، فإنه يستطيع تحديد أيها يستخدم وفقا للموقف الذي يجد نفسه فيه والأشخاص الذين يتحدث معهم. كيف يستخدم المتحدث نفسه المعرفة اللغوية لأكثر من لغة لتأدية وظائف مختلفة؟ كيف يدير عملية اختيار اللغة؟ ولماذا يتنقل بعض المتحدثين بين أكثر من لغة في نفس الوقت؟

وقد أدت هذه الأسئلة إلى نشوء حقل اكتساب اللغة الثانية الذي أصبح تدريجيا حقلا مستقلا عن الأجندة الأساسية للسانيات التطبيقية. وقد جاء كثير من الباحثين العاملين في اكتساب اللغة الثانية إلى هذا الحقل من اللسانيات العامة أو علم النفس دون أن يكون لديهم خبرة مهنية أو أي اهتمامات بتدريس اللغة. واكتساب اللغة الثانية يشبه اللسانيات الحديثة في أنه حقل ناشط له صلات بعلم الإدراك cognitive science، كما أنه تأثر كثيرا بالتطورات النظرية والمنهجية التي حدثت في علم النفس وعلم الأعصاب وعلم الحاسب الآلي.

الثورة التواصلية وتنوع مجالات اللسانيات التطبيقية

لقد كان لرفض النظرية السلوكية في اللسانيات الحديثة تأثر كبير في حقل تدريس اللغة، إذ لم يعد من المقبول أن يقوم المتعلم بالاستماع إلى التسجيلات اللغوية في مختبرات اللغة وتقليد الأصوات والتراكيب النحوية التي تحويها هذه التسجيلات. فقد تم تطوير مذهب جديد في تدريس اللغة، يعتبر امتدادا للمنهج الوظيفي، يشدد على تدريس وظائف اللغة ومساعدة المتعلم على استعمال اللغة الهدف في سياقات متنوعة، وقد عرف هذا المذهب فيما بعد باسم تدريس اللغة التواصلي. وقد تأثر هذا المذهب بمفهوم الكفاية التواصلية الذي طوره العالم الأمريكي (Dell Hymes 1971)، وذلك في سياق رده على تفريق (Chomsky,1965) بين القدرة والأداء. ويقصد بالكفاية التواصلية المعرفة اللغوية التي بحوزة مستعمل اللغة إلى جانب المعرفة الاجتماعية التي تتصل بالكيفية والوقت المناسب لاستخدام الملفوظات اللغوية. ويعتبر تدريس اللغة التواصلي مذهبا عاما في التدريس، وليس مجرد طريقة تدريس تتلخص في مجموعة من الممارسات التدريسية. وعليه فتحديد طريقة تدريس اللغة التواصلي يتم من خلال قائمة من المبادئ العامة، التي يذكر منها (Nunan, 1991) خمس خصائص رئيسية:

- التشديد على تعلم التواصل اللغوي من خلال التفاعل في اللغة الهدف.
- استخدام نصوص أصيلة في المواقف التعليمية.
- تزويد متعلمي اللغة بفرص للتركيز ليس على اللغة فحسب، بل كذلك على عملية إدارة التعلم.
- تعزيز الخبرات الشخصية للمتعلم بوصفها عناصر مهمة تسهم في التعلم الصفي.
- محاولة ربط تعلم اللغة الصفي بنشاطات لغوية خارج الصف.

إن أي ممارسة تدريسية، تحت مظلة تدريس اللغة التواصلي، تساعد الطلاب على تطوير قدرتهم التواصلية في سياق أصيل تعتبر مهمة ومفيدة. ويتخذ تدريس اللغة التواصلي في فصول تعليم اللغة أشكالا متعددة، منها عمل المجموعات أو المجموعات الزوجية التي تتطلب النقاش والتعاون بين المتعلمين، والنشاطات الموجهة نحو الطلاقة اللغوية التي تشجع المتعلمين على تطوير ثقتهم بأنفسهم، وتمثل الأدوار بحيث يمارس الطلاب

الوظائف اللغوية، والاستعمال الحكيم للنشاطات المتركزة على القواعد والأصوات.

وعلى الرغم من استمرار المتخصصين في تدريس اللغة في انضوائهم تحت تقاليد المدرسة اللسانية، فقد بدأوا في استقاء بعض الرؤى والإيحاءات من مذاهب لغوية غير المدرسة التوليدية التحويلية. ومن ذلك على سبيل المثال النحو الوظيفي النظامي لـ Halliday الذي كان له دور واضح في اهتمام تدريس اللغة التواصلي بوظائف اللغة. ويقصد بمصطلح النظامي أن اللغة عبارة عن شبكة من الأنظمة أو مجموعة من الخيارات المتصلة ببعضها لصناعة المعنى، أما الوظيفي فيقصد به أن هذه النظرية تركز على الاستعمال العملي السياقي للغة. وتربط هذه الخيارات مقاصد مستعمل اللغة بصيغ اللغة المحسوسة. وتنقسم الأسس الوظيفية للظواهر النحوية في نظرية النحو الوظيفي النظامي إلى ثلاثة مجالات عامة: المجال المثالي والبينشخصي والسياقي (Halliday, 1978). وقد أسهمت هذه النظرية في إجراء عدد كبير من الدراسات المتعلقة بوظائف اللغة لدى متعلمين من خلفيات مختلفة، ويشمل ذلك أطفالا صغارا ومتعلمي لغة ثانية وأشخاصا من ذوي الاحتياجات اللغوية والتواصلية الخاصة.

وبطريقة مشابهة، كان لنظرية تحليل الخطاب التي طورها مجموعة من اللغويين في جامعة بيرمنقهام البريطانية دور في توسيع التحليل البنائي للغة ليتجاوز وحدة الجملة ويصل إلى ما يسمى التحويلات بين مستعملي اللغة. وتتكون هذه التحويلات من مبادلات exchange وقولات moves وأحداث acts. وقد قام (Sinclair & Coulthard, 1975)، وذلك باستخدام التفاعلات الصفية كمثال، باقتراح بنية IRF (الاستهلال Initiation، والاستجابة Response، والمتابعة Follow-up)، حيث يعتقد أن اللغة الصفية تسلك نمطا تتابعيا جامدا، وأن أنماط الحديث عند المعلم والطلاب تتبع بنية لغوية ثابتة (انظر الفصل السابع)، وقد قام Sinclair و Coulthard، وذلك بالاعتماد على رؤى مستقاة من نظرية الحدث الكلامي، بإيجاد وصف بنائي للخطاب الصفي وفقا لوظائف القولات، وقد تم تطوير هذا العمل وتوسيعه ليستخدم في تقصي أنواع أقل صرامة من الخطاب اللغوي، وذلك في أعمال (Sinclair & Brazil, 1985).

سيادة مفهوم المتعلم وميلاد اللسانيات التطبيقية المعاصرة

بدأ مع نهاية السبعينات وبداية الثمانينات الميلادية ظهور مذهب جديد في تدريس اللغة، وهو مذهب التمركز حول المتعلم learner-centered approach، الذي بدأ يسيطر على المجال. ويشدد هذا المذهب على ضرورة تحليل حاجات المتعلم وخصائصه تحليلا مفصلا منتظما، ولا يقتصر ذلك على اللغات الأصلية التي يتقنها المتعلمون، بل يشمل دافعيتهم نحو تعلم اللغات الجديدة وأساليب تعلمهم وسياقات التعلم والوصول إلى مصادر التعلم (Nunan, 1988). ويجب أخذ جميع هذه العوامل بالحسبان عند اختيار المهمات التعلمية المستخدمة في التدريس وفي طريقة التدريس كذلك.

ولقد بدأ يتضح اختلاف المتعلمين في مختلف العوامل، إذ لا يمكن أن يتطابق متعلمان في الخلفية والحاجات والدافعية وأسلوب التعلم، وعليه فهناك حاجة لإيجاد مواد تعليمية وطرق تدريس مختلفة وفقا لاختلاف المتعلمين. وقد أدى إدراك هذه الحقيقة إلى مزيد من الفصل بين أولئك المهتمين بتصميم المناهج والمواد التعليمية والتقييم في تدريس اللغة، وأولئك المهتمين بدراسة خصائص المتعلمين، وعملية تعلم اللغات الجديدة ودور المعارف اللغوية وغير اللغوية السابقة في تعلم اللغات الجديدة، ونواتج التعلم. وهناك بالطبع قضايا مشتركة يهتم بها الباحثون العاملون في كلا المجالين، منها على سبيل المثال اختبارات اللغة. وعلى الرغم من انهماك كثير من الباحثين في تطوير أنظمة جديدة في اختبارات اللغة، فهناك باحثون بدأوا يطرحون أسئلة ناقدة تتعلق بمنطلقات المتعلمين التي تقف خلف بعض الاختبارات، إلى جانب المضامين الاجتماعية والتعليمية لاختبارات اللغة في قضايا السياسات والممارسات.

وقد تجاوز أثر مذهب التمركز حول المتعلم في تدريس اللغة ما كان يتوقعه أو يتخيله المدافعون عنه، فهوية اللسانيات التطبيقية تبدلت كثيرا بعد ظهور هذا المفهوم، إذ لم يعد مجرد لسانيات مطبقة، حيث بدأ الناس يدركون أن كثيرا من القضايا والمسائل المهمة لا يمكن التعامل معها بشكل مناسب من خلال الاعتماد على الطرق والنتائج المستقاة من اللسانيات العامة. ومن الأمثلة على ذلك طبيعة إنتاج المتعلم للغة الثانية، فمع أن كثيرا من الباحثين حاولوا -ولا زالوا يحاولون- توصيف هذا الإنتاج من منظور

نظرية Chomsky اللغوية، إلا أن هناك من حاول تأطير هذا الإنتاج مفاهيميا باعتباره نظاما ديناميكيا مستقلا. وقد أدى هذا إلى ظهور مفهوم اللغة المرحلية Selinker, 1972) interlanguage)، ومن ثم مفهوم الكفاية المتعددة (Cook, 1991, 1995 multicompetence). كما بدأ باحثون آخرون بالاعتماد على رؤى مستقاة من علم الاجتماع وغيره من العلوم الاجتماعية الأخرى، وبدأوا يطرحون أسئلة تتصل بالأبعاد الاجتماعية/ الثقافية والسياسية لتعليم اللغة وتعلمها، ودور هوية المتعلم ودافعيته، وأثر السياسات اللغوية.

كما بدأ المتخصصون في اللسانيات التطبيقية في طرح ابتكارات متميزة من الناحية المنهجية، فقد قام Cook على سبيل المثال بمواجهة ما يسميه المغالطة في المقارنة، التي يعتبر فيها الناطق الأصلي المعيار الذي يقارن به متعلم اللغة الثانية، مع اعتبار أي اختلاف بينهما على أنه نقص أو عيب يجب معالجته والتخلص منه (Cook, 1999). فمفهوم الناطق الأصلي ما هو إلا مفهوم متخيل ومصبوغ بصبغة مثالية، كما سنناقش ذلك في الفصل الثاني من هذا الكتاب. فهناك مجموعة متنوعة من مستعملي اللغة الذين يحملون هويات وتوجهات وقدرات متباينة. وهذه الحقيقة المتعلقة بتنوع مستعملي اللغة جذبت عددا كبيرا من الباحثين من غير معلمي اللغة أو المهتمين بتدريس اللغة إلى الاهتمام باللسانيات التطبيقية باعتباره مجالا بحثيا متميزا. وقد ركز هؤلاء في بحوثهم على قضايا الهوية، وتأطير الكفاية من الناحية المفاهيمية، والسياسات والممارسات اللغوية متجاوزين السياقات الصفية.

ومن الابتكارات المنهجية الأخرى التي تحققت بفضل التركيز على المتعلم تطوير المدونات اللغوية language corpora، بل إن علم المدونات اللغوية corpus linguistics يعتبر من الإسهامات الرئيسية للمتخصصين في اللسانيات التطبيقية، ليس فقط العاملين في مجال تعلم اللغة الثانية، بل كذلك العاملين في مجال اللغة الأولى والأحادية والتعددية اللغوية. وقد أظهر علم المدونات اللغوية مدى تعقيد وديناميكية أنظمة الإنتاج اللغوي عند متعلمي اللغة الثانية، أما فيما يتعلق باللغة الأولى فقد قدم علم المدونات اللغوية مصادر مهمة لدراسة الاختلافات الأسلوبية والتباينات الفردية، والفروق البينلغوية، والتحليلات الكمية.

تحول اللسانيات التطبيقية إلى حقل استعلامي ناقد

تمثل التسعينيات الميلادية مرحلة مهمة في تاريخ اللسانيات التطبيقية، حيث شهدت توسع الموضوعات التي عالجها المتخصصون في اللسانيات التطبيقية، إلى جانب أنها تمثل بداية مرحلة التأمل الذاتي الناقد في تاريخ هذا العلم ومنجزاته في العقود السابقة وما يمكن أن يحققه في الألفية الجديدة. وقد شهدت هذه الفترة عددا من المراجعات التاريخية للسانيات التطبيقية في مناطق متعددة من العالم (من ذلك على سبيل المثال (Catford, 1998; Grabe, 2000))، كما شهدت ظهور عدد من الكتب المرجعية التي تصف هذا العلم ومجالاته (من ذلك على سبيل المثال Davies, 1999; Schmitt, 2002; Davies & Elder, 2004; Kaplan, 2005)، ولعل أكثر هذه الظواهر أهمية المناقشات التي تمت بين العلماء البارزين في اللسانيات التطبيقية حول ماهية هذا العلم وتوجهاته المستقبلية (Brumfit, 1997b; Rampton, 1997).

ولو نظرنا إلى حدود اللسانيات التطبيقية، لوجدنا أن الباحثين أخذوا في تجاوز الحدود التقليدية للسانيات التطبيقية وهو فصول تعليم اللغة، وبدأوا في دراسة أماكن العمل المتعددة اللغات وبيئات التعلم الجديدة والسياقات المهنية الأخرى دراسة منتظمة ناقدة. وقد وقعت كثيرا من المواقع البحثية الجديدة ضمن اهتمامات المتخصصين في اللسانيات التطبيقية بسبب كثافة الهجرة العالمية والتواصل بين الأفراد المنحدرين من خلفيات لغوية وثقافية مختلفة. فتركيز المتخصصين في اللسانيات التطبيقية التقليدية على متعلم اللغة بدأ في التوسع تدريجيا ليشمل مجموعات مختلفة من مستعملي اللغة. كما حفزت العولمة والاتصال اللغوي بعض الباحثين لطرح أسئلة تتعلق بقدرة مستعملي اللغة على الوصول إلى مصادر اللغة. وقد بدأ المتخصصون في اللسانيات التطبيقية، متأثرين بأعمال بعض علماء الاجتماع مثل Bourdieu، في الدعوة إلى النظر إلى اللغة على أنها مصدر وليست نظاما خالصا من الرموز المجردة، وأن الوصول إلى المصادر اللغوية يتأثر بجملة من العوامل السياسية والتاريخية. وعليه فنقص قدرة شخص ما في لغة معينة قد لايكون مرده إلى قدرته المعرفية، بل قد يكون ذلك نتيجة لعدم حصوله على فرصة لتعلم هذه اللغة واستعمالها بطرق معينة. وهذه القضايا لا تبدو جلية في فصول تعليم اللغة فحسب، بل في أماكن العمل والسياقات الصحية والقانونية أيضا.

كما أن ازدياد الاتصال بين الناس المنتمين إلى خلفيات لغوية مختلفة، سواء أكان ذلك من خلال الهجرة العالمية أم من خلال تقنية المعلومات، أدى إلى بروز مواقف يكون فيها غالبية المشاركين في الحدث التواصلي من غير الناطقين الأصليين باللغة المستخدمة. وقد بدأ المتخصصون في اللسانيات التطبيقية، متجاوزين قضية كيف يتغلب المتحاورون على تباين الكفاية اللغوية فيما بينهم، في طرح أسئلة تتعلق بكيفية اختيار لغة ما لغة تواصل عالمية، والأسباب السياسية والاقتصادية والثقافية التي تقف خلف هذا الاختيار، وخلف الأدوار المختلفة التي تلعبها كل لغة، ومدى وجود سياسات لغوية -صريحة أو ضمنية- في هذا الموضوع، وآثار استخدام لغة تواصل عالمية في هويات الأفراد وثقتهم الذاتية.

ونتيجة لكل ذلك، لم تعد النظرية اللغوية التقليدية ذات صلة في دراسات اللسانيات التطبيقية، حيث أصبحت اللسانيات التطبيقية مجالا واسعا لدراسة تعلم اللغة واستعمالها من قبل مختلف متعلمي اللغة ومستعمليها إلى جانب كثير من القضايا الاجتماعية مثل التخطيط اللغوي، والإيديولوجيا اللغوية، فلم يعد هذا العلم يسعى إلى تطبيق أي نظرية لغوية معينة، بل يسعى إلى تطوير رؤية ناقدة حول اللغة في الحياة الاجتماعية اليومية. وقد قام المتخصصون في اللسانيات التطبيقية على أثر ذلك بتبني مناهج واسعة في تحليل الخطاب مع تحليلات متعددة الوسائط.

وقد أصبحت اللسانيات التطبيقية في نهاية القرن العشرين حقلا واسعا متنوعا تتقاطع فيه العلوم. ومع أن تعليم اللغة وتعلمها ظل هو جوهر اللسانيات التطبيقية، إلا أن اهتمامات هذا العلم شهدت تحولات كبيرة. فقد أصبح اكتساب وتعلم جوانب اللغة المختلفة مثل الأصوات والمفردات والجوانب التداولية قضايا محورية في اكتساب اللغة الثانية، كما أصبح تطوير المعلم وتصميم المقررات والمواد التعليمية قضايا جوهرية في التعليم اللغوي. وقد ظلت موضوعات وصف لغة المتعلم باستخدام المدونات اللغوية، والخطاب الصفي، والدافعية، واستراتيجيات التعلم، والتعلم القائم على المهمة، واختبارات اللغة ضمن اهتمامات اللسانيات التطبيقية. وقد برزت موضوعات جديدة سعى المتخصصون في اللسانيات التطبيقية إلى دراستها مثل التنميط البينثقافي، والتقاطعات بين الترجمة والسياسة والقانون، والخطاب الإعلامي، واللسانيات القضائية،

ودراسات الصم، والتخطيط والسياسة اللغوية. ومع أن لبعض هذه المجالات تاريخا طويلا، إلا أن الجيل الجديد من المتخصصين في اللسانيات التطبيقية شاركوا المتخصصين في هذه المجالات من خلال طرح أسئلة جديدة وتطوير رؤى جديدة.

والسؤال الذي يطرح نفسه: ما المنجزات الرئيسية للسانيات التطبيقية؟ لقد شاهدنا ظهور واختفاء عدد من طرق التدريس، علما بأن جميع المتخصصين في تدريس اللغة يدركون أن التدريس الناجح يعتمد بشكل كبير على انسجام أسلوب التدريس مع حاجات المتعلمين. ومن المنجزات المهمة أيضا ما أصبحنا نعرفه عن عملية التعلم اللغوي سواء أكان ذلك عند الأطفال الذين يتعلمون اللغة منذ ولادتهم، أم عند البالغين الذين يتعلمون لغة أخرى في مرحلة متأخرة من حياتهم. كما أصبحنا نعرف الكثير عن صعوبات الكلام والضعف اللغوي، أي المشكلات والصعوبات التي تواجهها بعض المجموعات في عملية التعلم اللغوي، علما بأن موضوعات الاكتساب اللغوي والضعف اللغوي من المجالات المثيرة للاهتمام. وسوف تزداد معارفنا حول هذه القضايا مع التقدم التكنولوجي مثل تصوير المخ. ويمكننا القول إن منجزات علم اللسانيات التطبيقية التي ساعدت في تكوين هوية هذا العلم ما يلي:

- إعادة التأطير الناقدة لمفهوم الناطق الأصلي ومستعمل اللغة.
- إعادة التأطير الناقدة للغة في تعلم اللغة والاستعمال اللغوي.
- التقصي الناقد لقضايا الهوية والقدرة في سياق تعلم اللغة واستعمالها.
- التقصي الناقد للممارسات اللغوية في سياقات الحياة الفعلية، مع التركيز على وجه الخصوص على كيفية استعمال المصادر اللغوية واستغلالها من قبل مختلف الهيئات مثل وسائل الإعلام والحكومات والجهات القانونية.

اللسانيات التطبيقية في القرن الواحد والعشرين

لم تعد اللسانيات تلعب دورا كبيرا في اللسانيات التطبيقية كما كانت سابقا، إذ أصبح الاعتماد على النظريات اللغوية في برامج اللسانيات التطبيقية محدودا، فاللسانيات التطبيقية المعاصرة تستقي من أي مجال من مجالات المعرفة الإنسانية، سواء أكان ذلك من النظريات النفسية كنظرية الذاكرة الصريحة والإجرائية، أم من النظريات الرياضية

كنظرية الأنظمة الديناميكية، أو غيرها من النظريات التابعة لأي حقل من حقول المعرفة. ومصطلح مشكلة في تعريف Brumfit للسانيات التطبيقية يثير سؤالين (Wei, 2014):

١) ما طبيعة المشكلة، وأي مشكلة؟ المشكلة قد تكون من جهة سؤال بحثي مطروح في علم معين، ومن جهة أخرى قد يكون شيئا اعتراه خطأ يمكن أن يحل. فالحديث عن مشكلة التعددية اللغوية على سبيل المثال يعتريها بعض الغموض، فالتعددية اللغوية قد تكون مجالا بحثيا، وقد ينظر إليها على أنها منقصة، وإطلاق مصطلح مشكلات على المجالات المختلفة يوحي بأن هناك خطأ ما، والتعددية اللغوية ليست مشكلة تحتاج إلى حل، بل الأحادية اللغوية التي قد تكون مشكلة. ويجب على المتخصصين في اللسانيات التطبيقية إدراك أن هناك مشكلات ضمن مجال اكتساب اللغة واستعمالها، لكن المجال نفسه ليس مشكلة إلا إذا كان سؤالا بحثيا. وتدريس اللغة ليس مشكلة تحتاج إلى حل، رغم أنه قد يثير مشكلات يمكن للمتخصصين في اللسانيات التطبيقية حلها.

٢) ما المشكلات الواقعية التي يمكن للمتخصصين في اللسانيات التطبيقية حلها؟ إذا كان المرء يشعر بالقلق حول لغة طفله، فمن المحتمل أن يتوجه إلى متخصص في علاج عيوب الكلام لا أن يتوجه إلى متخصص في اللسانيات التطبيقية. وإذا كان شخص ما يقوم بصياغة نسخة من قانون جديد فسوف يذهب إلى محام متخصص ليأخذ مشورته. ورغم ذلك، فهناك بعض النجاحات التي تسجل للسانيات التطبيقية، مثل اختراع نظام كتابة للغات التي ليس لها شكل كتابي، وابتكار لغات مبسطة للبحارة، بل إن المتخصصين في اللسانيات التطبيقية لعبوا دورا مهما في مشروعات الاتحاد الأوروبي الخاصة بالترجمة والتنوع اللغوي. لكن أكثر نجاحات اللسانيات التطبيقية تتصل بتدريس اللغة مثل المناهج وطرق التدريس. أما خارج نطاق تدريس اللغة فقد لعب المتخصصون في اللسانيات التطبيقية أدوارا مهمة خلف الكواليس كمستشارين للعديد من المؤسسات الحكومية وشبه الحكومية. لكن تأثيرهم كان محدودا في النقاشات العامة أو اتخاذ القرارات المتعلقة بكثير من القضايا اللغوية. والنقطة المهمة هنا أن المشكلات لا تحل من خلال مناقشتها أثناء المؤتمرات اللغوية، بل تحل من خلال تطبيق المقترحات على مستعملي اللغة.

وعليه يبدو أن من المهم التأكيد على أن تركيز اللسانيات التطبيقية ينصب على اللغة، فالمسألة الرئيسية التي تميز اللسانيات التطبيقية عن بقية العلوم مثل علم الاجتماع والاقتصاد والقانون هي اللغة. فاللسانيات التطبيقية بحاجة إلى نظرية لغوية متماسكة سواء أكان مصدرها اللسانيات أم أي علم آخر، ومجموعة من الأدوات الوصفية الدقيقة لمعالجة اللغة وعدد من البحوث ذات الصلة بالممارسة اللغوية. وليس معنى هذا أن يسيطر العنصر اللغوي على اللسانيات التطبيقية أو أن تبرز نظرية لغوية محددة، لكن لا يمكن اعتبار أي محاولة علمية لسانيات التطبيقية إلا إذا تحققت الشروط التالية (Wei, 2014):

١) أن يكون هناك جانب لغوي في الموضوع محل الدراسة، فكثير من اهتمامات المتخصصين في اللسانيات التطبيقية تتقاطع مع اهتمامات المتخصصين في العلوم الأخرى مثل علم الاجتماع وعلم النفس، لكن المتخصصين في اللسانيات التطبيقية يركزون على دور اللغة ووظيفتها في القضية ذات الصلة، فلا يمكن أن يطلق على أي بحث بأنه دراسة لسانية تطبيقية إذا لم يشتمل على محتوى لغوي.

٢) أن تستخدم نظرية لغوية في الموضوع محل الدراسة، علما بأنه ليس بالضرورة أن تكون النظرية اللغوية مأخوذة من اللسانيات العامة، بل قد تكون مأخوذة من الفلسفة أو التاريخ أو علم الاجتماع أو غيرها من العلوم. فالمتخصصون في اللسانيات التطبيقية لا يمكن أن يعالجوا القضايا اللغوية كما لو أنه ليس هناك تقاليد في الدراسة اللغوية، كما أن الدراسة اللغوية لا يمكن تأسيسها بشكل كلي على الأفكار الشعبية من المدارس النحوية التقليدية أو الممارسات التدريسية. إن إحدى مسؤوليات المتخصصين في اللسانيات التطبيقية مواجهة المفاهيم الشعبية المتعلقة باللغة والقواعد والنظريات اللغوية المتصلة بعمل اللغة.

٣) يجب أن تكون الدراسة ذات صلة مباشرة وواضحة باللغة، وعليه يمكننا القول إن أي نظرية مستقاة من أي علم لا يمكن تطبيقها دون توضيح صلتها باللغة بشكل جلي. فالأفكار المستقاة من النظرية الرياضية أو المحاكاة الحاسوبية أو الشبكة العصبية يجب إثبات علاقتها بالحلول العملية للقضايا اللغوية. وهذا المجال قابل للتطور والنمو مع زيادة اهتمام المتخصصين في اللسانيات التطبيقية بالنظريات من العلوم الأخرى.

وقد كان هناك بعض المحاولات خلال العقدين الماضيين لإعادة تأطير حقل اللسانيات التطبيقية ليكون من العلوم الاجتماعية (Sealey & Carter, 2004). وهذا يعني النظر إلى الممارسات اللغوية بما في ذلك تعليم اللغة وتعلمها والتخطيط اللغوي والاختبارات اللغوية على أنها ممارسات اجتماعية، والنظر إلى التحليل الميداني للممارسات الاجتماعية على أنها علوم اجتماعية. وقد قام المتخصصون في اللسانيات التطبيقية، إلى جانب زملائهم المتخصصين في اللسانيات الاجتماعية، باستعارة بعض النظريات والمذاهب من المتخصصين في علم الاجتماع مثل Bourdieu وDurkheim و Parsons، وأظهروا كيف تتوزع المصادر اللغوية في المجتمع. وقد كان من نواتج هذه الدراسات وعي المتخصصين في اللسانيات التطبيقية بأن الفشل في تحقيق معايير معينة في تعليم اللغة الثانية على سبيل المثال ليس مجرد مسألة لغوية أو نفسية، بل هي مسألة اجتماعية سياسية واسعة. إن كل لغة (أو لهجة) تحمل في طياتها معان تاريخية وثقافية مختلفة لمجموعات مختلفة من الناس، مما ينتج عن ذلك توجهات مختلفة تجاه تعلم اللغات واستعمالها في سياقات معينة. وعليه فالصعوبات التي يواجهها بعض المتعلمين في تعلم لغات بعينها قد يكون مرده رفضهم المتعمد للقيم الاجتماعية والثقافية التي تمثلها هذه اللغات.

ورغم ذلك، لم يكن تأثير هذه الرؤية المستقاة من العلوم الاجتماعية كبيرا في حقل اللسانيات التطبيقية، ويستثنى من ذلك تحليل الخطاب الناقد، حيث قام العلماء المتخصصين في علم الاجتماع الشمولي المهتمين بالتغير الاجتماعي بتبني شيئا من اللغة المستخدمة في هذا الحقل. وقد يقول قائل بأن غالبية بحوث علم الاجتماع هي عبارة عن تحليل ناقد للخطابات اللغوية العامة. ولكن السؤال الذي يبقى مطروحا هو كيف يمكن للمتخصصين في اللسانيات التطبيقية أن يجعلوا أبحاثهم وأعمالهم تؤخذ مأخذ الجد على المستويين النظري والعملي من قبل المتخصصين في العلوم الاجتماعية، بدلا من النظر إلى أعمالهم على أنها تقدم دعما ميدانيا للنظريات والسياسات القائمة.

وهناك عدة وسائل لتحقيق ذلك (Wei, 2014): أحدها أن يتم ابتكار نظريات بديلة حول المجتمع والبنى الاجتماعية، رغم أن هذا قد يمثل خطرا على اللسانيات التطبيقية بوصفه علما، على اعتبار أن اللغة قد لا تظهر إطلاقا في نظريات المجتمع والبنى

الاجتماعية. وبناء على ذلك، قد تندرج اللسانيات التطبيقية تحت أي فرع من العلوم الاجتماعية. من ناحية أخرى، قد يقول شخص ما إن اللغة عنصر متمم بل أساسي في كل شيء في المجتمع، فهي جزء مهم في الحياة الاجتماعية لأفراد المجتمع. ويستطيع المتخصصون في اللسانيات التطبيقية الإسهام في العلوم الاجتماعية من خلال التركيز على كيفية استعمال أعضاء المجتمع للمصادر الاجتماعية المتوفرة لديهم بما في ذلك اللغة، لخلق العلاقات والبنى الاجتماعية والمحافظة عليها أو تغييرها.

ولعل أكثر الوسائل أهمية في تقدم اللسانيات التطبيقية تطوير مذهب متعدد الاستراتيجيات في طرق البحث في دراسة القضايا اللغوية (Sealey & Carter, 2004). ولا نقصد هنا الجمع بين المذاهب الكمية والكيفية، بل نحتاج إلى مذهب يتجاوز التقسيمات التقليدية، أي نقد للنظريات القائمة بما في ذلك النظريات اللغوية والمجتمعية القائمة. بعبارة أخرى، تحتاج بحوث اللسانيات التطبيقية إلى تطوير المنظور الناقد فيها وتأسيس الحقل باعتباره حقلا من الاستعلام الناقد مع التركيز على اللغة في الواقع المعاش.

خاتمة الفصل

كان الهدف الرئيسي من هذا الفصل هو تقديم صورة عامة موجزة عن نشأة اللسانيات التطبيقية وتطورها، حيث أوضحنا أن مصطلح اللسانيات التطبيقية من المصطلحات الغربية الحديثة، وأن أول استخدام له كان في نهاية النصف الأول من القرن العشرين، ثم انتشر بعد ذلك فأصبح من المصطلحات العلمية واسعة الانتشار رغم الاختلاف حول مدى دقته. وقد ختمنا الفصل باستعراض تطور مجالات اللسانيات التطبيقية وتحوله إلى حقل استعلامي ناقد.

المراجع

- Angelis, P. 1987. Applied Linguistics: Realities and Projection. Paper presented at the 1987 Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics, San Francisco, December 1987.
- Brumfit, C. 1997a. How applied linguistics is the same as any other science. International Journal of Applied Linguistics, 7(1): 86-94.
- Brumfit, C. 1997b. Theoretical practice: applied linguistics as pure and practical science. AILA Review, 12: 18-30.
- Carter, R. 1993. Introducing Applied Linguistics: An ABC Guide. London: Penguin.
- Catford, J. 1998. Language learning and applied linguistics: a historical sketch. Language Learning, 48 (4): 465-496.
- Chomsky, N. 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. 1986. Knowledge of Language. New York: Praeger.
- Cook, V. 1991. The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. Second Language Research, 7: 103-117.
- Cook, V. 1993. Linguistics and Second Language Acquisition. London: Longman.
- Cook, V. 1995. Multi-competence and the learning of many languages. Language, Culture and Curriculum, 8 (2): 93-98.
- Cook, V. 1999. Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. TESOL Quarterly, 33, 2: 185-209.
- Corder, P. 1973. Introducing Applied Linguistics. Harmondsworth: Penguin.
- Crystal, D. 1992. An Encyclopedic Dictionary of Language and Linguistics. Oxford: Blackwell.
- Davies, A. 1999. An Introduction to Applied Linguistics: From Practice to Theory. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Davies, A. & Elder C. 2004. The Handbook of Applied Linguistic. Oxford: Blackwell.

- Ellis, R. 1990. A response to Gregg. Applied Linguistics, 11(4): 384-391.
- Grabe, W. 1992. Applied linguistics and linguistics. In W. Grabe & R. Kaplan (Eds.), Introduction to Applied Linguistics. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Grabe, W. 2000. Applied linguistics as an emerging discipline. Annual Review of Applied Linguistics, 20.
- Halliday, M. 1978. Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning. London: Arnold.
- Halliday, M., McIntosh, A. & Strevens, P. 1964. The Linguistic Sciences and Language Teaching. London: Longman.
- Hymes, D. 1971. On Communicative Competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kaplan, R. 1980. On the Scope of Applied Linguistics. Rowley, Mass: Newbury House.
- Kaplan, R. 2005. The Oxford Handbook of Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Kaplan, R. & Grabe, W. 1992. Introduction. In W. Grabe & R. Kaplan (Eds.), Introduction to Applied Linguistics. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Kaplan, R. & Widdowson, H. 1992. Applied linguistics. In W. Bright (Ed.), International Encyclopedia of Linguistics, vol 1. New York: Oxford University Press.
- Nunan, D. 1988. Learner-centered Curriculum. Cambridge: Cambridge University press.
- Nunan, D. 1991. Communicative tasks and the language curriculum. TESOL Quarterly, 25: 279-295.
- Rampton, 1997. Retuning in applied linguistics. International Journal of Applied Linguistics, 7: 3-25.
- Richards, J., Platt, J. & Platt, H. 1985. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Harlow: Longman.
- Schmitt, N. 2002. An Introduction to Applied Linguistics. London: Arnold.

- Sealey, A. & Carter, B. 2004. Applied Linguistics as Social Science. London: Continuum.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. IRAL, 10: 209-241.
- Sinclair, J. & Coulthard, R. 1975. Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils. London: Oxford University Press.
- Sinclair, J. & Brazil, D. 1985. Teacher Talk. London: Oxford University Press.
- Strevens, P. 1980. Who are applied linguists and what do they do? A British point of view, upon the establishment of the American Association of Applied Linguistics. In R. Kaplan (Ed.), On the Scope of Applied Linguistics. Rowley, Mass: Newbury House.
- Strevens, P. 1992. Applied linguistics: an overview. In W. Grabe & R. Kaplan (Eds.), Introduction to Applied Linguistics. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Stubbs, M. 1986. Educational Linguistics. Oxford: Blackwell.
- Van Els, T., Bongaerts, T., Extra, G., Van Os, C. & Janssen-van Dieten, A. 1977. Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages. London: Edward Arnold.
- Wei, L. 2014. Introducing applied linguistics. In L. Wei (Ed.), Applied Linguistics. Oxford: Willey Blackwell.
- Widdowson, H. 1996. Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. 1999. Applied linguistics. In B. Spolsky (Ed.), Concise Encyclopedia of Educational Linguistics. Amsterdam: Elsevier.

■■■

الفصل الثاني

مفهوم الناطق الأصلي في اللسانيات التطبيقية

مقدمة الفصل

إن لمفهوم الناطق الأصلي native speaker تأثيرا كبيرا في كثير من القضايا المطروحة في اللسانيات التطبيقية، وهو من المصطلحات الغامضة، فهو خيال وحقيقة في نفس الوقت، كما يشير إلى ذلك (Davies, 2011: 18). وموضوع هذا الفصل مناقشة معنى مفهوم الناطق الأصلي في اللسانيات التطبيقية، حيث سنستعرض مختلف تفسيرات هذا المفهوم من خلال مناقشة معايير وصفات الناطق الأصلي المبثوثة في أدبيات اللسانيات التطبيقية، وسوف نناقش بعد ذلك العلاقة بين الناطق الأصلي والناطق غير الأصلي non-native speaker، مع طرح سؤال يتعلق بمدى إمكانية تحول متعلم اللغة الثانية الذي بدأ تعلمها بعد سن البلوغ إلى ناطق أصلي باللغة الهدف.

تعريف مفهوم الناطق الأصلي

إن مفهوم الناطق الأصلي لم يكن يمثل أي مشكلة عند كثير من المتخصصين في اللسانيات التطبيقية، فقد كان مفهوما واضحا لا يحتاج إلى تفسير حتى أعيد التفكير فيه (Ellis, 1993). فهناك من يرى أنه مفهوم تكاملي، لا يحتاج إلى تفسير أو شرح، فكل شخص هو ناطق أصلي بلغته التي نشأ عليها. ويرى (Davies, 2003) في هذا الصدد أن

مفهوم الناطق الأصلي يشير إلى معنى واضح شائع، إذ يقصد به الإنسان الذي يتحكم باللغة تحكما خاصا، مؤكدا على أهمية هذه الرؤية ومضامينها العملية، لكنه من جهة أخرى يرى أن هذه الفكرة ليست كافية وتحتاج إلى مزيد من التفسير والنقاش النظري الذي يعتقد أنه لم يتحقق في أدبيات اللسانيات التطبيقية، رغم أنه من أكبر منتقدي مفهوم الناطق الأصلي، ومن أكثر من حاول دراسة هذا المفهوم. واستنادا إلى هذا الرأي، فإن البحث عن فهم أفضل لهذا المفهوم ومحاولة إعادة تقييمه مسألة مفيدة، وقد قام بذلك عدد من المتخصصين في اللسانيات التطبيقية في السنوات الأخيرة (منهم على سبيل المثال Davies, 1991; Medgyes, 1992; Phillipson, 1992)، محاولين تقصي أبعاد هذا المفهوم وخصائصه ومضامين ذلك في اللسانيات التطبيقية، خاصة في تعليم اللغة.

ولو حاولنا تقصي جذور هذا المصطلح، لوجدنا أن مفهوم الناطق الأصلي يعود إلى العصور الوسطى، حيث كان مصطلحا nataleidiama و lingua nativa يستخدمان على نطاق واسع بكثرة ويحملان معان واضحة لا لبس فيها، فقد كان هناك إيمان بأن اللغة تورث بيولوجيا وكل إنسان يصبح ناطقا أصليا باللغة التي ينشأ عليها. أما الآن فقد تغير الحال، فليس هناك طفل يولد ولديه معرفة فطرية بلغة معينة (Christophersen, 1988)، بل هو يولد ولديه قدرة جينية لاكتساب أي لغة كانت، علما بأن تحديد اللغة المكتسبة يعتمد على السياق الاجتماعي. ويرى (Chomsky, 1965) في هذا السياق أن الناطق الأصلي هو القادر على تحديد الأحكام النحوية تحديدا مثاليا، وعليه فهو يملك سلطة على اللغة، وهو الوحيد الذي يستطيع تحديد خصائص الجملة النحوية في لغته التي هو ناطق أصلي بها.

ولو نظرنا إلى أصل كلمة أصلي (native) لوجدنا أن الشخص يكون ناطقا أصليا بلغة ما بواسطة مزية المولد أو بلد المنشأ (Davies, 1991)، وهذا يعني أن الفرد يكتسب اللغة منذ ولادته (Davies, 1991; Paikeday, 1985; Phillipson, 1992). والواقع أن هذه الفكرة ليست دقيقة في تحديد الناطق الأصلي بلغة ما، بسبب أن بعض الأفراد يعيش في أماكن أخرى غير تلك التي ولد فيها، كما يحدث للأطفال المهاجرين أو الذين يتم تبنيهم. إضافة إلى ذلك، مولد الإنسان في بلد ما، لا يعني بالضرورة أن هذا الإنسان ناطق أصلي بلغة المنطقة التي ولد فيها، بسبب أن اللغة التي يتكلم بها في البيت قد تختلف عن اللغة التي يتحدث بها الناس.

ولعل أول من استخدم مفهوم الناطق الأصلي، وفقا لـ(Davies, 1991)، هو (Bloomfield, 1933: 43) الذي يقول: إن اللغة الأولى التي يتعلمها الإنسان هي لغته الأصلية، فهو ناطق أصلي بهذه اللغة". وعلى الرغم من وضوح هذا التعريف وبساطته، فهو مقتضب للغاية، فاللغة التي يتعلمها الإنسان في البداية قد تحل محلها لغة أخرى يكتسبها الإنسان في مرحلة متأخرة قليلا من حياته من خلال الاستعمال المتكرر لهذه اللغة المكتسبة، بحيث لم تعد اللغة الأولى مفيدة للمرء، كما يحدث مع الأطفال المهاجرين. ورغم ذلك، ينظر المتخصصون في اللسانيات النظرية إلى الناطق الأصلي على أنه صاحب السلطة لقواعد لغته الأصلية، الذي يعرف ما يدخل في اللغة وما لا يدخل فيها (Chomsky, 1965)، فهو معصوم من الخطأ ويتحكم تحكما تاما بلغته. ومع أننا نتفق مع القدرة اللغوية الخاصة التي يتمتع بها الناطق الأصلي، إلا أن هذه النظرة مبالغ فيها وقد لا تعكس الواقع الفعلي في الاستعمال اللغوي، فالناطق الأصلي ليس معصوما من الخطأ في قدرته اللغوية، وتتفاوت المعرفة اللغوية لدى الناطقين الأصليين، كما يشير إلى ذلك (Nayar, 1994: 4)، الذي يؤكد أن الفكرة التي تقول إن الناطق الأصلي يملك الحق في أن يخطئ دون أن يعاب عليه بناء على حقيقة أنه ناطق أصلي، يجب أن تجابه ويعاد تقييمها.

وقبل أن نشرع في تفصيل القول في تعريف الناطق الأصلي، لعل من المفيد أن نستعرض بعض الحقائق المتفق عليها بين المتخصصين في اللسانيات التطبيقية حول مفهوم الناطق الأصلي، والمستقاة من (Davies, 2011):

أولا: كل إنسان هو ناطق أصلي باللغة التي يتحدثها.

ثانيا: كل إنسان يقبل بقواعد لغة نموذجية ما ويلتزم بها، سواء أكانت لغة غير رسمية قد يطلق عليها لهجة أو لغة قياسية (تسمى عادة لغة). والعلاقة بين اللغات غير الرسمية واللغات الرسمية تتمثل في أن اللغة الرسمية تتسم بالمرونة بما فيه الكفاية لتسمح بدرجة جيدة من قبول اللغات غير الرسمية، إلا في حالات يكون فيها شيء من الصراع المؤدي إلى سوء الفهم ورفض التواصل لأسباب ثقافية أو سياسية أو دينية.

ثالثا: الأشخاص الذين يقتربون من الصيغة النموذجية أو اللهجة المركزية يتمتعون بامتيازات، فهم يشعرون بشيء من الأمان ولن يواجهوا مشكلة تعلمية في استعمال اللغة

القياسية للأغراض الجماهيرية الرسمية (كالتعليم مثلا) لأن لغتهم الأم قريبة من اللغة القياسية. بالمقابل يعاني من هم بعيدون عن اللهجة المركزية من الحرمان والازدراء، وقد يشعرون بالخطر، وقد تعاب اللغة التي يستعملونها، بل قد يستعيبونها بأنفسهم. كما أنهم قد يواجهون مشكلة تعلمية في الاستعمالات الجماهيرية كما في التعليم. وقد يكون لديهم أيضا مشكلة معرفية لأنهم تعلموا أن يفكروا بلغتهم، يضاف إلى ذلك عدم وضوح الدخل اللغوي الذي يتلقونه من أساتذتهم الذين يتحدثون بلغة تقترب من اللهجة المركزية، علما بأنهم قد يتعلمون اللهجة المركزية ويتقنونها فيما بعد.

رابعا: لدى جميع الناطقين الأصليين حدس بدهي تجاه لغتهم القياسية، رغم أن معرفتهم اللغوية وأدائهم في اللغة القياسية قد لا يكون متقنا، خاصة عندما يكون هناك شيء من المرونة والتسامح تجاه ارتكاب الأخطاء. ولذا يلجأ الناطق الأصلي إلى التخمين عندما يشك في معلوماته اللغوية، وربما قد يلجأ إلى بعض مبادئ النحو العالمي. وهذا يعني أن الحدس ليس فطريا بل مكتسبا، فقواعد اللغة القياسية ليست مغروسة في عقل الطفل كما هو الحال بالنسبة لقواعد لهجته.

خامسا: لدى جميع الناطقين الأصليين قدرة لغوية معينة تؤدي وظيفتها على درجة عالية من التجريد، ويمكن أن يطلق على هذه القدرة اسم النحو العالمي.

وبعد استعراض هذه الحقائق المتعلقة بالناطق الأصلي، ننتقل إلى (Davies, 1991, 2003)، الذي يعرف الناطق الأصلي من خلال المعايير الستة التالية:

-يكتسب الناطق الأصلي اللغة الأولى التي هو ناطق أصلي بها في طفولته.

-لدى الناطق الأصلي حدس تجاه قواعد اللهجة التي يتحدث بها، وذلك فيما يتصل بما هو مقبول لغويا.

- لدى الناطق الأصلي حدس تجاه خصائص قواعد اللغة القياسية التي تختلف عن قواعد لهجته.

- لدى الناطق الأصلي قدرة استثنائية على إنتاج الخطاب اللغوي التلقائي المتسم بالطلاقة، وهي قدرة يدعمها مخزون هائل من المفردات الدلالية. ويظهر الناطق الأصلي قدرة تواصلية كبيرة استيعابا وإنتاجا.

- لدى الناطق الأصلي قدرة استثنائية على الكتابة الإبداعية (وهذا بالطبع يشمل الأدب على مختلف المستويات).

- لدى الناطق الأصلي قدرة استثنائية على الترجمة إلى لغته.

من ناحية أخرى، يحدد (Stern, 1983) مجموعة من صفات الناطق الأصلي، وهي: لديه معرفة لا شعورية بقواعد اللغة، ولديه إدراك حدسي بمعاني اللغة، ولديه القدرة على التواصل في مختلف السياقات الاجتماعية، ولديه نطاق واسع من المهارات اللغوية، ولديه قدرة إبداعية في استعمال اللغة. فعلى سبيل المثال، يستطيع كثير من الناطقين الأصليين الحكم على مناسبة تركيب ما من عدمه (Medgyes, 1999). ومع أن الناطق الأصلي قد لا يعرف المصطلحات المناسبة للحكم على التراكيب، إلا أن هذا لا يعني أنه أقل قدرة في الحكم على التراكيب من الآخرين الذين يتقنون المصطلحات اللغوية.

ورغم كل ذلك، يظل مفهوم الناطق الاصلي مثيرا للجدل، فهناك اتفاق بين الباحثين على أن الخصائص السابقة للناطق الأصلي سواء المعايير الستة التي ذكرها Davies أو الصفات التي اشار إليها Stern، مضللة ومربكة وتؤدي إلى الغموض والتشويش. ويشدد (Medgyes, 1992) على أن قضية الناطق الأصلي/ الناطق غير الأصلي قضية خلافية من الناحيتين اللغوية/ الاجتماعية، واللغوية الصرفة. علاوة على ذلك، يوحي مفهوم الناطق الأصلي بوجود ضرب مثالي للغة الهدف، رغم وجود عدة ضروب لغوية في كل مجتمع كلامي، لكل منها قيمته الرمزية (Phillipson, 1992). إن لكل لغة عدة لهجات وضروب لغوية، وهذا التنوع يجعل من تعريف الناطق الأصلي مهمة صعبة.

ويؤمن (Rampton, 1990) أن مولد شخص ما في مجموعة معينة لا يعد عاملا كافيا ليكون مستعملا جيدا للغة، فهناك تفاوت في قدرات الناطقين الأصليين سواء في الإنتاج اللغوي الشفهي أو المكتوب. علاوة على ذلك، يشدد مفهوم الناطق الأصلي على الجوانب البيولوجية على حساب الجوانب الاجتماعية، ويخلط بين اللغة باعتبارها أداة تواصل، واللغة باعتبارها رمزا للتوجهات والهوية الاجتماعية.

أما خاصية الكتابة الإبداعية التي ذكرها (Davies, 1991) في تحديد الناطق الأصلي فليست صفة دقيقة. ويمكننا قبول هذه الصفة إذا افترضنا أن جميع الناطقين الأصليين

ماهرون ومبدعون في الكتابة في لغاتهم من خلال سنوات طويلة من التعليم النظامي، رغم أن الواقع عكس ذلك، فهناك فروق كبيرة بين الناطقين الأصليين في قدرتهم الكتابية، إلى جانب الإعداد الكبيرة من الأميين. إضافة إلى ذلك، هناك لغات ليس لها صيغ مكتوبة (Florez & Terrill, 2003)، وعليه لا يصدق هذا المعيار على هذه الفئة من الناس.

ونفس الكلام ينطبق على المعيارين الأخيرين اللذين ذكرهما Davies، فهما محل جدل، إذ يؤكد (Cook, 1999: 186) في هذا الصدد أن كثيرا من الناطقين الأصليين لا يدركون الفروق بين اللهجة التي يتحدثون بها واللهجة الفصيحة، وعليه فهذا المعيار لا يصدق على كثير من الناطقين الأصليين. إضافة إلى ذلك، يعترض Cook على زعم Davies بأن الناطق الأصلي يستطيع الترجمة من وإلى لغته، فهو يرى أن هذه الصفة تنطبق على الأشخاص الذين يتقنون لغة أخرى غير لغتهم الأصلية.

ولعل المعيار الوحيد من المعايير الستة التي ذكرها Davies، الذي يمكن أن يصمد أمام النقد والجدل هو اكتساب اللغة في الطفولة المبكرة والمحافظة على استعمالها، ويشير (Cook, 1999) في هذا الصدد أن الفرد لا يمكن أن يكون ناطقا أصليا بلغة ما إلا إذا اكتسبها في طفولته. علاوة على ذلك، فالشخص الذي لا يكتسب اللغة في طفولته تبقى لديه لكنة أجنبية في حديثه (Scovel, 1969, 1988). وبناء عليه، فإن جميع المعايير ماعدا هذا المعيار تعتبر معايير ثانوية، فهي تمثل كفاءة الفرد وأدائه اللغوي ليس إلا.

وبناء على ما تقدم، وبهدف رسم صورة أكثر وضوحا، يمكننا تحديد ست خصائص للناطق الأصلي، يتفق عليها عدد كبير من المتخصصين في اللسانيات التطبيقية:

١- يكتسب الفرد اللغة في طفولته المبكرة (Davies, 1991; McArthur, 1992; Phillipson, 1992) ويحافظ على استعمال اللغة (Kubota, 2004; McArthur, 1992).

٢- لدى الفرد معرفة حدسية باللغة (Davies, 1991; Stern, 1983).

٣- قادر على إنتاج خطاب لغوي يتسم بالطلاقة والتلقائية (Davies, 1991; Maum, 2002; Medgyes, 1992).

٤- لديه كفاية تواصلية، تمكنه من التواصل مع الآخرين في مختلف السياقات الاجتماعية (Davies, 1991; Liu, 1999; Medgyes, 1992; Stern, 1983).

٥- يندمج مع المجتمع الكلامي الخاص باللغة (Davies, 1991; Johnson & Johnson, 1998; Nayar, 1994).

٦- ليس لدى الفرد لكنة أجنبية (Coulmas, 1981; Medgyes, 1992; Scovel, 1988).

ومن الخصائص الأخرى للناطق الأصلي العرق (Liu, 1999)، رغم أن العرق الذي ينتسب إليه الشخص ليس عاملا حاسما في هذه المسألة، فالطفل الذي يتبنى من قبل أبوين يختلفان عرقيا عن أبويه الأصليين قد يكسبانه لغة أخرى تختلف عن لغة أبويه الأصليين.

وبعد أن وضعنا مجموعة من المعايير والصفات التي يمكن من خلالها تعريف مفهوم الناطق الأصلي، يتبقى سؤال يتعلق بالمعرفة اللغوية عند الناطق الأصلي، وقد ذكرنا بأن لدى الناطق الأصلي معرفة حدسية باللغة التي يتحدث بها (تمكنه من التفريق بين الصحيح من التراكيب والمفردات وغير الصحيح منها)، كما أنه يمتلك كفاية لغوية وتواصلية، ولكن ما معنى هذا؟ ما الذي يعرفه الناطق الأصلي ويجهله الناطق غير الأصلي بحيث يمكن التفريق بينهما. تشير الدراسات التي أجريت في اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية واكتساب اللغة الثانية وتعليم اللغات الأجنبية إلى عدد من المعارف التي يعرفها الناطق الأصلي، إذ لديه معرفة مستدخلة بما يلي:

-استعمال التعبيرات الاصطلاحية استعمالا مناسبا (Coulmas, 1981; Medgyes, 1992, 1994; Phillipson, 1996).

- صحة صيغ اللغة (Coulmas, 1981; Davies, 1991; Phillipson, 1996).

- النطق الطبيعي (Coulmas, 1981; Medgyes, 1992, 1994).

- السياق الثقافي (Medgyes, 1992, 1994; Phillipson, 1996).

- حجم المفردات والمصاحبات اللفظية (Coulmas, 1981; Medgyes, 1992, 1994).

- الاستعارات (Coulmas, 1981).-

- الخصائص الثقافية غير اللفظية (Coulmas, 1981; Davies, 1991).

إضافة إلى ذلك، لدى الناطق الأصلي كفاية تداولية واستراتيجية في لغته، فهو قادر على الالتزام بالأعراف التداولية للغة، فهو لا يكتفي بإنجاز الأهداف التواصلية، بل

ينتبه كذلك للعلاقات البينشخصية مع المحاورين الآخرين بطريقة تبادلية معتمدا على السياقات الاجتماعية/ الثقافية المختلفة (Kasper, 1997). فهو يملك كفاية استراتيجية مستبطنة لاستعمال المهارات التواصلية اللفظية وغير اللفظية لإصلاح أي تعثر في المبادلات التداولية (Canale & Swain, 1980). كما أن الناطق الأصلي لا يستخدم استراتيجية التفادي avoidance (Davies, 1991) أي أنه يتجنب الاستسلام أثناء الاستيعاب أو الإنتاج، على الرغم من أن التفادي استراتيجية تستخدم كثيرا من الناطق غير الأصلي. وبناء على ما سبق، يستطيع الناطق الأصلي أداء ما يلي:

١) الخطاب المتسم بالتلقائية والطلاقة (Davies, 1991; Maum, 2002; Medgyes, 1992).

٢) المواربة (الدوران حول المعنى) circumlocutions (Davies, 1991; Halliday, 1978).

٣) التردد (Brown, 2001; Davies, 1991; Halliday, 1978).

٤) التنبؤ بما يمكن أن يقوله المحاور (Davies, 1991; Halliday, 1978).

٥) إيضاح الرسالة من خلال التكرار باستخدام صيغ أخرى (Davies, 1991; Medgyes, 1992, 1994).

٦) علاوة على ذلك، لدى الناطق الأصلي مهارات تواصلية أخرى لفظية وغير لفظية تمكنه من التواصل بدون جهد في غالبية الحالات مع المشاركين الآخرين في المبادلات التواصلية ضمن السياقات الاجتماعية/ الثقافية المختلفة. إن الشخص المنعوت بالناطق الأصلي يعرف كيف تنفذ الأشياء لأنه يحمل التقاليد والأعراف التي تمثل مستودع اللغة. كما يتوقع من الناطق الأصلي أن يظهر نوعا من التحكم الطبيعي خاصة في الكلام المتصل المتسم بالطلاقة، ويملك استراتيجيات الأداء اللغوي والتواصل التي تميز اللغة. إضافة إلى ذلك، يفترض أن يعرف الناطق الأصلي بلغة ما الناطقين الأصليين بهذه اللغة، بسبب المشاعر الحدسية التي تمكنه من التعرف على أهل لغته، وبسبب أيضا عدد من المؤشرات المنتظمة المميزة للغته سواء أكانت مؤشرات لغوية أو تداولية أو لغوية موازية، إلى جانب المعرفة الثقافية المشتركة.

أخيرا، هناك من يرى أن تعريف مفهوم الناطق الأصلي ضيق الحدود، ويدعو إلى

توسيعه ليشمل فئات أخرى متبنيا فهما مركزيا متعدد الأبعاد لمفهوم الناطق الأصلي، وعلى رأس هؤلاء (Kachru, 1986) الذي يقسم متحدثي اللغة الإنجليزية إلى ثلاث فئات: الفئة الأولى تمثل الأسس التقليدية للغة الإنجليزية التي تسيطر عليها اللهجات التي تنسب إلى اللغة الأم كما في بريطانيا وأمريكا وأستراليا وكندا (الفئة التقليدية)، والفئة الثانية تعتبر اللغة الإنجليزية فيها لغة إضافية وتمثلها المستعمرات البريطانية السابقة كماليزيا والهند وكينيا وسنغافوره ونيجيريا، أما الفئة الثالثة فتشمل بقية دول العالم التي تستخدم فيها اللغة الإنجليزية لغة أجنبية أساسية. وبالاستناد إلى هذا التقسيم الثلاثي، فإن مصطلح الناطق الأصلي يطلق على الفئة الأولى، في حين يطلق على الفئة الثانية مصطلح الناطق غير الأصلي، رغم أن اللهجات التي يتحدثون بها تختلف عن لغة المتعلمين (اللغة المرحلية)، فهي ليست صور مشوهة للغة الإنجليزية المستخدمة في البلدان الناطقة بالإنجليزية. ولكن المشكلة تتمثل في أنه على الرغم من توثيق هذه اللهجات وقبولها باعتبارها منتجا طبيعيا للسياق الذي يعتبر مناسبا لاستعمالاتها ومستعمليها (Kachru, 1983)، فلا زال يطلق عليها لهجات غير أصلية nonnative varieties (Bamgbose, 1998, Strevens, 1992). وينبغي أن ندرك أن متحدثي هذه اللهجات يتبعون الصيغ الأصلية الخاصة بهم، عندما يقومون بتعديل اللغة الإنجليزية من خلال إضفاء الصبغة المؤسساتية عليها،. فمصطلح أصلي هنا لا يشير إلى اللهجة البريطانية أو الأمريكية، بل إلى اللهجات مثل الإنجليزية الفلبينية والماليزية والهندية. وهذا المقترح ينبغي ألا يختلط مع الفكرة التي ترى أن متحدثي هذه اللهجات يرغبون في تقليد متحدثي الإنجليزية البريطانية أو الأمريكية، بل على النقيض من ذلك، فهم لا يطمحون إلى التشبه بهذه الفئة (Bamgbose, 1992). وعليه يمكن أن يطلق على متحدثي هذه اللهجات ناطقين أصليين، وهي فكرة تتبنى فهما مركزيا متعدد الوجوه للغة الإنجليزية.

أهمية مفهوم الناطق الأصلي

يحتل مفهوم الناطق الأصلي موقعا مهما في اللسانيات التطبيقية، فهو يستعمل على نحو واسع معيارا تقاس به المعرفة اللغوية، رغم أنه مصطلح محير ومربك. ويشير (Davies, 2003) إلى أن اهتمام المتخصصين بمفهوم الناطق الأصلي يعود إلى حاجاتهم

إلى نموذج أو معيار يستند إليه في التدريس أو الاختبارات. ونظرا لانتشار التعددية اللغوية، فهناك حاجة ملحة إلى وضع معايير يقاس بها نجاح متعلمي اللغة أو فشلهم. وبناء عليه يأتي مفهوم الناطق الأصلي النموذج المناسب الوحيد لمستعملي اللغة الثانية.

والسؤال الذي يطرح نفسه: ما فائدة مفهوم الناطق الأصلي في اللسانيات التطبيقية. لقد تباينت وجهات نظر المتخصصين في هذه المسألة، فالمتخصصون في اللسانيات الاجتماعية يطالبون بإسقاط مفهوم الناطق الأصلي واللغة الأم من أجندة اللغويين، حيث يعلق (Ferguson, 1983: vii) على هذه القضية بقوله:

أعطى اللغويون منذ زمن مكانة خاصة للناطق الأصلي باعتباره المصدر الصادق والموثوق للعينات اللغوية.....إن غالبية التواصل اللفظي في العالم يتم بوسائل لغوية لا تمثل اللغة الأم لمستعملي اللغة، بل تمثل لغاتهم الثانية أو الثالثة... وهذا النوع من الاستعمال اللغوي يستحق عناية واهتمام اللغويين بنفس الدرجة التي يهتمون بها بالموضوعات التقليدية التي تعج بها دراساتهم.

بالمقابل، يختلف موقف المتخصصين في اللسانيات الإدراكية والنفسية، إذ يؤكد Chomsky زعيم مذهب الكليات العالمية على العوامل الجينية التي تحدد اكتساب اللغة، ويؤمن بأن الفرد لا يكون إنسانا إلا إذا كان ناطقا أصليا بلغة ما. إن تشومسكي يسوي بين النمو اللغوي ومجالات النمو الأخرى عند الإنسان، ويرى أنه لا قيمة للتشكيك في مراحل النمو التي يرى أنها تحدث بشكل غير متوقع، ويرى ضرورة الاهتمام بها نظريا. كما أن تشومسكي لا يهتم بالفروق بين اللغات واللهجات، ويرى أن الاهتمام بالفرق بين الناطق الأصلي والناطق غير الأصلي غير مفيد (Paikeday, 1985: 57). وبناء على ذلك، يتلخص موقف تشومسكي في أن كل إنسان هو ناطق أصلي بلغة ما، واللغة عنده قدرة تامة متكاملة، والناطق الأصلي هو مجرد تمثيل لهذه القدرة، مع عدم الاهتمام بالعوامل الاجتماعية والسياقية، فالتنوع والسياق في نظره عوامل هامشية.

من ناحية أخرى يرى (Davies, 2011: 19) أن مفهوم الناطق الأصلي حقيقي وليس خيالا، ويشبهه بالجنس (الذكر/الأنثى)، رغم أن الاختلاف بين الناطق الأصلي والناطق غير الأصلي لا يصل إلى الاختلاف بين الذكر والأنثى، فهو لا يتضمن اختلافات جينية. فالطفل قد يكون ناطقا أصليا لأكثر من لغة طالما أن عملية الاكتساب

بدأت في سن مبكرة، رغم أن اعتبار المرء ناطقا أصليا يصبح صعبا بعد سن البلوغ (Felix, 1987)، لكنه ليس بالمستحيل. إن الفروق بين الناطق الأصلي وغير الناطق الأصلي ليست فطرية، بل هي مكتسبة ومتعلمة، وذلك على عكس الفروق بين الذكر والأنثى، لكن التعلم يبقى مطبوعا في الذاكرة إلى درجة أن العضوية التي تمنح للمتعلم تكون حقيقية وراسخة، حتى وإن كانت غير رسمية.

وهناك عدد من المتخصصين في اللسانيات التطبيقية لا يفضلون استعمال مصطلح الناطق الأصلي، بل يفضلون مصطلح المستعمل الأصلي native user وعلى رأس هؤلاء (Singh, 1998, Ikome, 1998, Kandiah, 1998)، فهم يعتبرون مصطلح الناطق الأصلي تصنيف سياسي بهدف التمكين الاجتماعي أو بغرض التمييز بين النظراء، كما أنهم يهاجمون الخطاب اللغوي المتعلق بالناطق الأصلي، فهو في نظرهم خطاب معياري متشدد يستخدم على نحو إيديولوجي ضد الجماعات الأخرى.

ويقترح (Rampton, 1990, 1995) التخلص من مصطلحي الناطق الأصلي واللغة الأم، وأن يحل محلها ثلاثة مفاهيم: هي الخبرة اللغوية language expertise، والانتساب اللغوي language affiliation، والإرث اللغوي language inheritance.ويقصد بالمصطلح الأول مقدار الكفاية اللغوية عند الشخص، في حين يقصد بالمصطلح الثاني مدى شعور المرء بالارتباط أو الاندماج مع اللغة سواء أكان عضوا في الجماعة اللغوية أم لم يكن كذلك، أما المصطلح الثالث فيقصد به مولد الفرد ضمن ثقافة لغوية معينة سائدة في مجتمعه بصرف النظر عن خبرته اللغوية أو انتسابه إليها. وفي غياب الاجماع على مصطلح معين، أبدى بعض الباحثين (مثل Medgyes, 1999) شيئا من التساهل تجاه مصطلح الناطق الأصلي مفضلين الإبقاء عليه.

من ناحية أخرى، فإن تحول اللغة الإنجليزية على وجه الخصوص من لغة تمثل الدول ذات النفوذ (مثل بريطانيا وأمريكا) إلى لغة عالمية، أدى إلى تغيرات كثيرة في مجال تدريس اللغة في محاولة للتكيف مع بيئة اللغة الإنجليزية بوصفها لغة عالمية، ومع المتطلبات الجديدة لمتعلميها (Llurdo, 2011). فهناك اقتراحات تدعو إلى تجاوز الناطق الأصلي بوصفه النموذج المثالي (Cook, 1999, 2005) باعتبار أن الناطق الأصلي في هذه البيئة لا يمثل إلا جزءا من مجموعة كبيرة من مستعملي اللغة، ويؤكد (Modiano, 1999) في

هذا الصدد على أن الكفاية في اللغة الإنجليزية المحكية لم تعد تحدد بالمولد، بل بالقدرة على استعمال اللغة بطريقة فعالة، وهي قدرة يشترك فيها بعض مستعملي اللغة لا جميعهم، سواء أكان ناطقين أصليين أم غير ناطقين أصليين. ويشدد (Llurdo, 2011) على أن الناطقين غير الأصليين بالإنجليزية عندما يدركون أنهم يتحدثون الإنجليزية العالمية، سوف يفقد الناطق الأصلي تحكمه باللغة وسيطرته عليها، وسوف يشعر الناطق غير الأصلي بأنه مخول لاستخدام لهجة تخصه، وعندما يحدث ذلك، يتعين على الناطق الأصلي تعلم أعراف الإنجليزية العالمية بهدف تحقيق التواصل الناجح مع مستعملي اللغة الإنجليزية في العالم.

وخلاصة القول، لا زال مفهوم الناطق الأصلي يحتل مكانة مهمة في اللسانيات التطبيقية، رغم الشكوك التي بدأت تدور حوله والانتقادات التي توجه إليه. ولعل المفاهيم والمصطلحات البديلة التي اقترحها بعض المتخصصين في اللسانيات التطبيقية ما هي إلا محاولة للفكاك من القيود التي سببها مفهوم الناطق الأصلي، ومحاولة أيضا لإيجاد معيار جديد تقاس به المعرفة اللغوية عند متعلمي اللغة الثانية.

العلاقة بين الناطق الأصلي والناطق غير الأصلي

إن من الشائع في مجال تعليم اللغة الثانية قياس تحصيل متعلمي اللغة بالمقارنة مع الناطق الأصلي بتلك اللغة. بعبارة أخرى، يسعى معلمو اللغة إلى تحويل طلابهم إلى ناطقين أصليين أو قريبين من الناطقين الأصليين في كفايتهم اللغوية (Piller, 2002). ويرى (Gonzalez-Nueno, 1997) أن الهدف النهائي الذي يسعى متعلم اللغة إلى الوصول إليه أن يبدو كالناطق الأصلي. بالمقابل، يرى (Brandt, 2006) أن التقسيم الثنائي (ناطق أصلي/ ناطق غير أصلي) يوحي بوجود فروقات واضحة المعالم لكنها غير موجودة في الواقع، ويمكن بدلا من ذلك النظر إلى المسألة باعتبارها خطا متصلا يبدأ بشخص يتحكم تحكما تاما باللغة، وينتهي بالطرف الآخر الذي يمثل الشخص المبتدئ باللغة تماما، مع وجود عدد لا نهاية له من التفاوتات بين طرفي هذا الخط. وبناء على ذلك، يدعو (Cook, 1995) إلى ضرورة مقارنة متعلمي اللغة مع الأشخاص الذين يستعملون اللغة الثانية في اتصالاتهم اليومية بهدف تحقيق حاجاتهم، ولذا فالمعيار ينبغي أن يكون منجزات المتعلمين الآخرين لا الناطقين الأصليين.

وينتقد عدد من المتخصصين في اللسانيات التطبيقية هذا التقسيم على أساس أنه يقسم المجموعات إلى مجموعات تملك وأخرى لا تملك بطريقة تنازلية دون الأخذ بالحسبان رؤية الشخص لنفسه (Firth & Wagner, 1997). ويشدد (Davies, 1991) على أن عضوية شخص ما في مجتمع كلامي ما بوصفه ناطقا أصليا هو نوع من الانتساب الذاتي، وعليه فهو يعرّف الناطق الأصلي بأنه الشخص الذي لديه سيطرة وتحكم خاص باللغة ومعرفة داخلية بها. ويشير (Brutt-Griffler & Shamimy, 2001) إلى أن الهويات اللغوية ذاتية الانتساب لا يصادق عليها الآخرون غالبا، فالناطق الأصلي ذاتي الانتساب لا يعترف به على هذا الأساس لأن التقسيم الثنائي (الناطق الأصلي/ الناطق غير الأصلي) يحدد استنادا إلى خصائص اجتماعية لا إلى الكفاية اللغوية.

وترى (Higgins, 2011) أنه قد يكون من الأفضل التخلص من مصطلحي الناطق الأصلي والناطق غير الأصلي فيما يتعلق بالناطقين باللغة الإنجليزية، لأن استعمال هذين المصطلحين يعني أن الإنجليزية البريطانية أو الأمريكية أو الأسترالية هي اللهجة الشرعية وغيرها غير شرعي. ويشدد (Mufwene, 2001) على أن الاستعمال المستمر لهذين المصطلحين يخلق تقسيما غير مفيد بين متحدثي اللغة، ويرسخ الفكرة التي تقول إن هناك قلة من مستعملي اللغة حول العالم يتحدثون لهجات شرعية، أما الباقي فيتحدثون لهجات غير شرعية، وهذا بدوه يؤدي إلى تهميش بعض اللغات واللهجات.

ويرى بعض المتخصصين في اللسانيات التطبيقية أن مناهج تعليم اللغة الإنجليزية (وكذلك مناهج تعليم اللغات الأجنبية الأخرى) في كثير من البلدان الناطقة بالإنجليزية تفترض أن المجتمعات الناطقة بالإنجليزية هي مجتمعات متجانسة تتحدث لغة واحدة وتجمعها ثقافة واحدة، وهذه مجتمعات متخيلة غير حقيقية كما يؤكد ذلك (Anderson, 1991). وعليه تتعامل هذه المناهج مع متعلمي اللغة الإنجليزية وكأن هناك إنجليزية واحدة، هي دائرة اختصاص الناطق الأصلي المثالي idealised native speaker. فالأنظمة التعليمية في هذه البلدان تفترض أن المعلمين والطلاب سوف يستخدمون قواعد اللغة الإنجليزية المعيارية رغم أن غالبية الأطفال لا يتحدثون اللغة المعيارية بل يتحدثون اللهجات التي نشأوا عليها (Leung & Harris & Rampton, 2011).

وقد بدأ الباحثون المتخصصون في إنجليزيات العالم World Englishes بطرح أسئلة

تتعلق بالمعايير التي يجب استعمالها لتحديد الناطق الأصلي والناطق غير الأصلي لأنه لم يعد يوجد معيار واحد للإنجليزية المعيارية على مستوى العالم (Lin, 1999, Nayar, 1997, Wee, 2002). وعليه، أخذ هؤلاء الباحثون في نقد التقسيم الثنائي المشهور (الناطق الأصلي/ الناطق غير الأصلي) على اعتبار أنه تقسيم يعكس البنية الاجتماعية لا العوامل اللغوية، ويصرون على أن الموقف الإيديولوجي للفرد تجاه هويته اللغوية أهم من الصفات والنعوت التي تطلق عليه من الآخرين.

وفي محاولة لتجاوز هذا التقسيم الثنائي وكذلك سيطرة المعايير اللغوية للإنجليزية المرتبطة بالدول المحورية كبريطانيا وأمريكا، بدأ عدد من الباحثين استعمال مفهوم الملكية ownership لتفحص المواقف الإيديولوجية للأشخاص تجاه اللغة الإنجليزية. ويؤمن (Widdowson, 1994) في هذا الصدد بفكرة أن الناطقين الأصليين بالإنجليزية في الدول المستعمرة سابقا قد يعدلون في الإنجليزية على المستوى النحوي لتتناسب مع سياقاتهم، وبالتالي فهم يمتلكون اللغة من خلال تعديلها بما يناسب أغراضهم المحلية بعيدا عن قواعد الدول المركزية. ومن هذا المنظور، لم تعد الإنجليزية البريطانية أو الأمريكية مناسبة للناطقين في هذه الدول غير المركزية. وترى (Norton, 1997) أن المتعلم يزعم امتلاك لغة ما إذا كان قادرا على الوصول إلى المواد والمصادر المتعلقة بمعرفة اللغة، فالمتعلم الذي يرى أنه متحدث شرعي بالإنجليزية في نظرها يمكن أن يمتلك الإنجليزية. فهي ترفض التقسيم الثنائي لأنه يضع عوائق أمام النجاح اللغوي، خاصة بالنسبة للأفراد الذين يتحدثون نوعا من اللغة يختلف عن الإنجليزية المعيارية.

من ناحية أخرى، نتج عن الفكرة التي تقول إن الأشخاص الذين يعرفون لغتين يختلفون عن الأشخاص أحاديي اللغة ظهور مفهوم القدرة المتعددة multi-competence (Cook, 1991)، وهو مفهوم يقصد به المعرفة بأكثر من لغة أي إجادة أكثر من لغة. ووفقا لـCook، فإن القدرة المتعددة تمثل حالة عقلية مركبة مكونة من آليتين نحويتين، وهي حالة ذهنية مميزة حسب نتائج الدراسات. علاوة على ذلك، تظهر لدى الأشخاص الذين يجيدون لغتين خصائص تختلف عن الأشخاص الأفراد الذين يعرفون لغة واحدة فقط. ولهذا المفهوم أربعة مبادئ أساسية. أولا المعرفة اللغوية باللغة الثانية لدى متعلم اللغة تختلف عنها عند الناطق الأصلي. ثانيا تختلف الاستعمالات

اللغوية عند ثنائيي اللغة عنها عند أحاديي اللغة. ثالثا المعرفة اللغوية باللغة الأولى عند ثنائيي اللغة تختلف عنها عند أحاديي اللغة. رابعا تختلف العمليات الإدراكية عند ثنائيي اللغة عنها عند أحاديي اللغة (Cook, 2005).

ولعل من الأهمية بمكان أن نتوقف قليلا عند هذه المبادئ الأربعة ونناقشها بشيء من التفصيل. أولا إن المتفق عليه أن متعلمي اللغة لا يصلون إلى قدرة الناطق الأصلي إلا في حالات نادرة. بمعنى أن النظام اللغوي باللغة الثانية عند المتعلم لا يمكن أن يتطابق مع النظام اللغوي عند الناطق الأصلي (Saville-Troike, 2006). ويعزو (Medgyes, 1992) هذه الحقيقة إلى طبيعة الناطق غير الأصلي، فاستعماله للغة الهدف ما هو إلا محاكاة للناطق الأصلي.

ثانيا اختلاف الاستعمالات اللغوية بين الفئتين، فالمتعلم يوظف مجموعة أوسع من الوظائف اللغوية من أحادي اللغة بسبب اختلاف حاجات كل منهما. والاستعمال اللغوي اليومي للمتعلم يتأثر بالمعرفة اللغوية باللغات الأخرى التي يجيدها. إضافة إلى ذلك، لعل من النادر أن تسنح الفرصة للمتعلم أن يمارس اللغة في المواقف نفسها التي تتاح للناطق الأصلي، وذلك بسبب أن الناطق الأصلي يعدل كلامه عندما يخاطب الناطق غير الأصلي، وهو ما يسمى محاكاة الأجنبي foreigner talk (Ellis, 1997).

ثالثا تتأثر لغة المتعلم الأولى باللغات الأخرى التي تعلمها، بمعنى أن إتقان ثنائي اللغة للغته تختلف عن أحادي اللغة (Cook, 2003)، حيث تشير الدراسات إلى الأثر الذي تتركه اللغات الثانية والثالثة على جميع الجوانب اللغوية عند ثنائي اللغة. فعلى سبيل المثال، ينزع متعلمو الإنجليزية من الناطقين باليابانية إلى تحويل الأفعال إلى جموع في الجملة اليابانية على عكس أحاديي اللغة (Cook, Iarossi, Stellakis & Tokumaru, 2003)، كما أن الأطفال المجريين الذين يتحدثون الإنجليزية يستعملون جملا أكثر تعقيدا من الناحية الأسلوبية في اللغة الهنقارية من نظرائهم الذين لا يتقنون الإنجليزية (Kecskes & Papp, 2000)، إضافة إلى ذلك، يقرأ متحدثو اللغة اليونانية ممن يتقنون الإنجليزية بطريقة مختلفة عن أحاديي اللغة (Chitiri & Willows, 1997).

رابعا إن تعلم لغة ثانية يعزز الوعي اللغوي والمرونة المعرفية، ويؤكد (Peal & Lambert, 1962) أن القدرات الذهنية لدى الأشخاص الذين يعرفون لغتين أكثر ثراء من غيرهم، كما

يشير (Diaz, 1985) إلى أن اللغة الثانية تؤثر إيجابا في النمو المفاهيمي والنزعة الإبداعية عند المرء. علاوة على ذلك، يخلص كل من (Yelland, Pollard & Mercuri, 1993) إلى أن تعلم لغة ثانية يزيد سرعة القراءة في اللغة الأولى، كما أن قدرة الأطفال ثنائيي اللغة على فصل المعنى عن الشكل أكبر منها عند الأطفال أحاديي اللغة (Bialystok, 1986).

تحول الناطق غير الأصلي إلى ناطق أصلي

ولعل من المناسب أن نختم هذا الفصل بالسؤال الآتي: إلى أي مدى يمكن أن يصبح متعلم اللغة الثانية ناطقا أصليا باللغة الهدف؟ ويمكننا الإجابة عن هذا السؤال من خلال بعض المعايير التي ذكرناها سابقا عند تعريفنا للناطق الأصلي في المبحث الأول:

١) **معيار الطفولة:** لا ينطبق معيار اكتساب اللغة في فترة الطفولة على متعلم اللغة الثانية، فهو لا يكتسب اللغة الثانية في طفولته، ولو حدث ذلك يعتبر ناطقا أصليا بكلتا اللغتين الأولى والثانية، ويطلق عليه ناطق أصلي ثنائي اللغة bilingual.

٢) **معيار الحدس البدهي**: من الممكن أن ينطبق معيار الحدس تجاه القواعد اللغوية للغة الهدف (المعيارية واللهجية) على متعلم اللغة الثانية، فالمتعلم قد يصل من خلال الاتصال والممارسة المكثفة إلى اكتساب الحدس البدهي تجاه القواعد المعيارية واللهجية للغة الهدف، رغم أن هذه الحقيقة قد تلقي بظلالها على المعيار الأول، مع العلم بأن القواعد اللهجية للغة الهدف تنشأ في كثير من سياقات التعلم النظامية من خلال التعرض للقواعد المعيارية للغة الهدف، وهذا على عكس ما يحدث في تعلم اللغة الأولى.

٣) **معيار الطلاقة والتلقائية:** من الصعب عمليا على الناطق غير الأصلي اكتساب التحكم الخطابي والتداولي كما هو عند الناطق الأصلي، رغم أن ذلك ليس مستحيلا في بعض الحالات الخاصة.

٤) **معيار الإبداع**: من الممكن تحقق معيار الأداء الإبداعي، إذ يمكن لمتعلم اللغة الثانية أن يصبح فنانا مبدعا في اللغة الهدف من خلال الممارسة المكثفة، وهناك شواهد على ذلك، رغم أن هناك مشكلة جديرة بالاهتمام تتعلق بمدى قبول مجتمع اللغة الأولى لكاتب مبدع من متعلمي اللغة الثانية.

إن جميع المعايير السابقة قابلة للتحقق مع متعلمي اللغة الثانية ما عدا المعيار الأول، وفي ضوء ذلك يمكننا تعديل السؤال السابق (وهو: إلى أي مدى يمكن أن يصبح متعلم اللغة الثانية ناطقا أصليا باللغة الهدف؟) ليصبح: هل من الضروري اكتساب لغة ما في فترة الطفولة المبكرة حتى يصبح الشخص ناطقا أصليا بهذه اللغة؟ إن تحول شخص ما من ناطق غير أصلي إلى ناطق أصلي غير ممكن على ما يبدو بعد الفترة الحرجة (Scovel, 1988). فهي مهمة مستحيلة إذا أخذنا بالحسبان أن المعيار الرئيسي في كون الإنسان ناطقا أصليا يعتمد على اكتسابه اللغة في الطفولة المبكرة والمحافظة على استخدامها. ولكن إذا كان الناطق غير الأصلي لا يستطيع تحقيق المعيار الأول، ألا يمكن أن يحقق المعايير الأخرى؟ يرى (Phillipson, 1996) أن الناطق غير الأصلي قادر على اكتساب غالبية المعايير الخاصة بالناطق الأصلي من خلال التدريب المكثف، في حين يرى (Medgyes, 1992) أن كثيرا من جوانب الكفاية اللغوية تشكل تحديات كبيرة للناطق غير الأصلي. ومن بين جوانب الكفاية اللغوية التي تشكل صعوبة على الناطق غير الأصلي اللكنة (Scovel, 1969, 1988)، حيث يشير (Coulmas, 1981) إلى أن القدرة على إنتاج النطق الطبيعي والقواعد التامة من الجوانب اللغوية بالغة الصعوبة على الناطق غير الأصلي. إضافة إلى ذلك، تشكل الكفاية الثقافية (Liang, 2003) صعوبة أخرى لا تقل عن مسألة النطق، حيث إن لدى الطفل المكتسب للغته الأولى إمكانية الوصول إلى المصادر الثقافية الملتصقة باللغة، خاصة تلك المتعلمة في وقت مبكر، بالمقابل لا يملك متعلم اللغة الثانية هذه الخبرة، مما يضع علامة استفهام على إصرارنا على قدرة متعلم اللغة الثانية على امتلاك حدس بدهي تجاه القواعد اللهجية إذا كان هذا الحدس يفتقد لعنصر الطفولة الثقافي.

علاوة على ذلك، إن القيود التي يفرضها الاكتساب المتأخر للغة خاصة عندما يكون اكتسابا ناجحا ربما تكون قيود لغوية/ نفسية لا لغوية/ اجتماعية. فالناطق غير الأصلي قادر على اكتساب الكفاية التواصلية التي يتمتع بها الناطق الأصلي، وقادر على اكتساب الثقة اللازمة للحصول على العضوية المجتمعية. ولو تركنا الفروق في اللكنة جانبا، لوجدنا أن ما يصعب على الناطق غير الأصلي إتقانه هو السرعة والثقة في المعارف المتصلة بالأحكام النحوية. وتشير نتائج الدراسة التي قامت بها (Coppieters, 1987) حول الفروق بين الناطقين الأصليين بالفرنسية ومتعلمي اللغة الفرنسية في المستويات

المتقدمة في اختبارات الصحة النحوية، إلى وجود فروق كبيرة بين المجموعتين لصالح المجموعة الأولى. لكن يجب أن نتذكر أن هناك فروقا كبيرة بين الناطقين الأصليين أنفسهم، فهم قد يكونون قادرين على إصدار أحكام تتعلق بالقواعد النحوية بسرعة، لكنهم ليس بالضرورة أن يتفقوا على هذه الأحكام.

إن المواقف المتباينة للمتخصصين في اللسانيات النفسية والاجتماعية قد لا تكون قابلة للتسوية. فليس هناك في نظر المتخصصين في اللسانيات النفسية اختبار قادر على التفريق الدقيق بين الناطق الأصلي والناطق غير الأصلي. بالمقابل يرى المتخصصون في اللسانيات الاجتماعية أن هناك دائما متعلما استثنائيا قادرا على إثبات قدرة الناطق غير الأصلي في التساوي مع الناطق الأصلي. والمشكلة تتلخص في أننا لا يمكننا أن نفرق بشكل نهائي وعلى نحو قاطع بين الناطق الأصلي والناطق غير الأصلي إلا من خلال السيرة الذاتية (Cook, 1999). لكن الاعتماد على السيرة الذاتية يحل بعض الإشكالات، لكنه يخفي الاستثناءات مثل ثنائيو اللغة، والمعاقون عقليا، والمتعلمون الاستثنائيون.

وعطفا على ما سبق مناقشته، يمكننا أن نقول إذا كان الناطق الأصلي لا يمكن أن يكون نموذجا قابلا للتحقق في تعليم اللغة، فربما نحتاج إلى إعادة تقييم أهداف تعليم اللغة للبحث عن نماذج يمكن محاكاتها وتحقيقها من قبل متعلمي اللغة، حيث يرى (Rampton, 1990) أن الوقت قد حان لنتحول من التركيز على "من أنت" إلى التركيز على "ماذا تعرف"، إذ ينبغي استعمال مصطلحات أخرى في حقل تعليم اللغة (Cook, 1999). ومن المصطلحات التي تم اقتراحها في أدبيات تعليم اللغة مصطلح "مستعمل اللغة البارع proficient user of the language" (Paikeday, 1985)، ومصطلح "الخبير اللغوي language expert" (Rampton, 1990)، ومصطلح "المتحدث المتعدد الكفايات multicompetent speaker" (Cook, 1991). ولعل الهدف من استعمال مصطلحات بديلة عن مصطلح الناطق الأصلي هو ليس تحويل اهتمامنا من "من أنت" فحسب، بل التركيز على ما نحاول بالفعل تحقيقه في تدريس اللغة ألا وهو الكفاية التواصلية.

خاتمة الفصل

تحدثنا في هذا الفصل عن مفهوم الناطق الأصلي، الذي أصبح من المفاهيم المربكة والمحيرة للمتخصصين في اللسانيات التطبيقية، بعد أن ظل فترة طويلة مفهوما واضحا غير قابل للنقاش. وقد قمنا في ثنايا هذا الفصل باستعراض الخلاف المحتدم بين الباحثين حول تعريف مفهوم الناطق الأصلي ومواصفات ومعايير وخصائص الناطق الأصلي، وعلاقة كل ذلك بالناطق غير الأصلي وتأثير ذلك في تعليم اللغة.

المراجع

- Anderson, B. 1991. Imagined Communities. London: Verso.
- Bamgbose, A. 1998. Torn between the norms: innovation in world Englishes. World Englishes, 17: 1-14.
- Bialystok, E. 1986. Children's concept of word. Journal of Psycholinguistics Research, 15: 13-22.
- Bloomfield, L. 1933. Language. New York: Holt Rinehart Winston.
- Brandt, C. 2006. Success on your Certificate Course in English Language Teaching. Sage
- Brown, H. 2001. Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy. Second Edition. White Plains, NY: Pearson Education.
- Brutt-Griffler, J. & Samimy, K. 2001. Transcending the nativeness paradigm. World Englishes, 20: 99-106.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1: 1-47.
- Chitiri, H. & Willows, D. 1997. Bilingual word recognition in English and Greek. Applied Linguistics, 18: 139-156.
- Chomsky, N. 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Christophersen, P. 1988. Native speakers' and world English. English Today, 4 (3): 15-18.
- Cook, V. 1991. The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. Second Language Research, 7: 103-117.
- Cook, V. 1995. Multi-competence and the learning of many languages. Language, Culture and Curriculum, 8 (2): 93-98.
- Cook, V. 1999. Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. TESOL Quarterly, 33, 2: 185-209.
- Cook, V. 2003. Effects of the Second Language on the First. Clevendon: Multilingual Matters.
- Cook, V. 2005. Basing teaching on the L2 user. In E. Llurda (Ed.),

Non-native Language Teachers: Perceptions, Challenges, and Contributions to the Profession. New York: Springer.

- Cook, V., Iarossi, E., Stellakis, N. & Tokumaru, Y. 2003. Effects of the second language on the syntactic processing of the first. In V. Cook (Ed.), Effects of the Second Language on the First. Clevendon: Multilingual Matters.
- Coppieters, R. 1987. Competence differences between native and nearnative speakers. Language, 63: 544-573.
- Coulmas, F. 1981. Spies and native speakers. In F. Coulmas (Ed.), A Festschrift for Native Speaker . The Hague: Mouton.
- Davies, A. 1991. The Native Speaker in Applied Linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Davies, A. 2003. The Native Speaker: Myth and Reality. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Davies, A. 2011. The native speaker in applied linguistics. In L. Wi (Ed.), The Routledge Applied Linguistics Reader. Oxon: Routledge.
- Diaz, R. 1985. The intellectual power of bilingualism. Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 7 (1): 16-22.
- Ellis, J. 1993. Language, Thought, and Logic. Evanston: Northwestern University Press.
- Ellis, R. 1997. Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Felix, S. 1987. Cognition and Language Growth. Dordrecht: Foris.
- Ferguson, C. 1983. Language planning and language change. In H. Cobarrubias & J. Fishman (Eds.), Progress in Language Planning: International Perspectives. Berlin: Mouton.
- Firth, A. & Wagner, J. 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. Modern Language Journal, 81: 285-300.
- Florez, M. & Terrill, L. 2003. Working with Literacy-level Adult English Language Learners. Washington, D.C.: National Center for ESL Literacy Education.

- Gonzalez-Nueno, M. 1997. VOT in the perception of foreign accent. International Review of Applied Linguistics, 24: 275-286.
- Halliday, M. 1978. Language as Social Semiotic. London: Edward Arnold.
- Higgins, C. 2001. "Ownership" of English in the outer circle: an alternative to the ns-nns dichotomy. In L. Wi (Ed.), The Routledge Applied Linguistics Reader. Oxon: Routledge.
- Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. 2000. Who can become native-like in a second language? All, some or none? On the maturational constraints controversy in second language acquisition. Studia Linguistics, 54 (2): 150-166.
- Ikome, O. 1998. Language "nativization" in West Africa: acculturation and acquisition of "native" speakers in Cameroon. In R. Singh (Ed.) The Native Speaker: Multilingual Perspectives. New Delhi: Sage.
- Johnson, K. & Johnson, H. 1998. Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics. Oxford: Blackwell.
- Kachru, B. 1986. The Alchemy of English. Urbana: University of Illinoin Press.
- Kandiah, T. 1998. Epiphanies of the deathless native user's manifold avatars: a post-colonial perspectives on the native speaker. In R. Singh (Ed.) The Native Speaker: Multilingual Perspectives. New Delhi: Sage.
- Kasper, G. 1997. Can pragmatic competence be taught? (Network #6) (HTML document). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Kecskes, I. & Papp, T. 2000. Foreign Language and Mother Tongue. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kubota, M. 2004. Native speaker: a unitary fantasy of a diverse reality. The Language Teacher, 28 (1): 3-30.
- Leung, C., Harris, R. & Rampton, B. 2011. The idealized native speaker, reified ethnicities and classroom realities. In L. Wi (Ed.), The Routledge Applied Linguistics Reader. Oxon: Routledge.
- Liang, J. 2003. Models of NNESTs' teacher development: rethinking

the NS/NSS dichotomy. NNEST Newsletter, 5 (2): 1-5.

- Lin, A. 1999. Doing-English-lessons in the reproduction or transformation of social worlds? TESOL Quarterly, 33: 393-412.
- Liu, J. 1999. Nonnative-English-speaking professionals in TESOL. TESOL Quarterly, 33 (1): 85-102.
- Llurda, E. 2011. Non-native speaker teachers and English as an international language. In L. Wi (Ed.), The Routledge Applied Linguistics Reader. Oxon: Routledge.
- Maum, R. 2002. Nonnative-English-speaking Teachers in the English Teaching Profession. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- McArthur, T, (Ed.). 1992. The Oxford Companion to the English Language. Oxford: Oxford University Press.
- Medgyes, P. 1992. Native or non-native: who's worth more? ELT Journal, 46 (4): 340-349.
- Medgyes, P. 1999. The Non-native Teacher. Ismaning: Hueber.
- Mufwene, S. 2001. New Englishes and norm setting: how critical is the native speaker in linguistics? In E. Thumboo (Ed.), The Three Circles of English. Singapore: UniPress.
- Nayar, P. 1994. Whose English is it? (electronic version). TESL-EJ, 1(1): f-1.
- Nayar, P. 1997. ESL/EFL dichotomy today: language politics or pragmatics? TESOL Quarterly, 31: 9-37.
- Norton, B. 1997. Language, identity, and the ownership of English. TESOL Quarterly, 31: 409-429.
- Paikeday, T. 1985. The Native Speaker is Dead! Toronto and New York: Paikeday Pub. Co.
- Peal, E. & Lambert, W. 1962. The relation of bilingualism to intelligence. Psychological Monograph, 76: 1-23.
- Phillipson, R. 1992. Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. 1996. ELT: the native speaker's burden. In T. Hedge &

N. Whitney (Eds.), Power, Pedagogy, and Practice. Oxford: Oxford University Press.

- Piller, I. 2002. Passing for a native speaker: identity and success in second language learning. Journal of Sociolinguistics, 6 (2): 179-206.
- Rampton, B. 1990. Displacing the "native speaker": expertise, affiliation and inheritance. ELT Journal, 44: 97-101.
- Rampton, B. 1995. Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents. London: Longman.
- Saville-Troike, M. 2006. Introducing Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scovel, T. 1969. Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance. Language Learning, 19: 245-253.
- Scovel, T. 1988. A time to Speak: a Psycholinguistic Inquiry into a Critical Period for Human Speech. New York: Newburry House.
- Singh, R. 1998. The Native Speaker: Multilingual Perspectives. New Delhi: Sage.
- Stern, H. 1983. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Strevens, P. 1992. English as an international language: directions in the 1990s. in B. Kachru (Ed.), The Mother Tongue (2nd ed.). Urbana: University of Illinoin Press.
- Wee, L. 2002. When English is not a mother tongue: linguistic ownership and the Eurasian community in Singapore. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 23: 282-295.
- Widdowson, H. 1994. The ownership of English. TESOL Quarterly, 28: 377-389.
- Yellard, G., Pollard, J. & Mercuri, A. 1993. The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. Applied Linguistics, 14: 423-444.

الفصل الثالث

نظرية التكيف اللغوي/الاجتماعي

مقدمة الفصل

تعتبر نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي[1] Language Socialization من النظريات التي بدأت تكتسب أهمية كبيرة في دراسات الاكتساب اللغوي، وأخذت تسهم بشكل كبير في مساعدة المتخصصين في الاكتساب اللغوي على فهم التعقيدات الإدراكية والثقافية والاجتماعية والسياسية المرتبطة بالتعلم اللغوي، رغم قلة الدراسات الميدانية المرتبطة بهذه النظرية. وفكرة هذه النظرية تتلخص في أن المعرفة اللغوية والمعرفة الثقافية متداخلتان أثناء تكوينهما، وأن مكتسب اللغة سواء أكان طفلاً أم بالغاً يقوم بدور نشط أثناء هاتين العمليتين، كما أنه يتميز بالانتقائية في ذلك (Schieffelin & Ochs, 1986). وهدف هذا الفصل تفصيل القول في نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي باعتبارها أحد أهم المداخل النظرية في دراسة اكتساب اللغة، وقبل الخوض في ذلك، سوف نلقي نظرة سريعة على تعدد سياقات التعلم اللغوي.

---

١ – إن نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي ليست نظرية بالمعنى الدقيق لمصطلح نظرية، وإنما هي مذهب في دراسة التعلم والاستعمال اللغوي يضم بين دفتيه مجموعة من الطرق والاستراتيجيات النظرية والمنهجية، وسوف استعمل في هذا الفصل مصطلح نظرية من باب التجوز.

تعدد السياقات اللغوية/ الاجتماعية في التعلم اللغوي

هناك عدة سياقات لغوية/ اجتماعية خاصة بالاكتساب اللغوي يمكن التمييز بينها وفقاً للأدوار الوظيفية وهيمنة اللغة الأولى أو الثانية، فحالات تعلم اللغة الثانية متعددة ومتشعبة، ولا يمكن في كثير من الأحيان حصرها. ومن العوامل التي يجب أن تؤخذ بالحسبان عند النظر إلى سياقات تعلم اللغة الثانية مدى انتشار اللغة الثانية في المجتمع (هل اللغة الثانية شائعة الاستعمال أم محدودة الاستعمال؟ هل هناك عدد كبير من السكان يتحدثون اللغة الثانية باعتبارها اللغة الأولى؟ هل المجتمع أحادي اللغة أم ثنائي اللغة؟)، ومن العوامل اللغوية/ الاجتماعية كذلك نوع اللهجة المستخدمة التي تمثل الدخل اللغوي الذي يتعرض له المتعلم. ويمكننا في هذا السياق التفريق بين خمس سياقات في التعلم اللغوي موضحة في الجدول التالي (Siegel, 2003):

السياق	المتعلمون	اللغة الثانية	أمثلة
لغة ثانية مسيطرة (وهو ما يسمى تعلم لغة ثانية)	الناطقون بلغات الأقليات (مثل المهاجرين)	لغة مسيطرة أو لغة الأغلبية	الأتراك الذين يتعلمون اللغة الألمانية في ألمانيا، أو الأمريكيون الذين يتعلمون اللغة الاسبانية في إسبانيا
لغة ثانية خارجية (وهو ما يسمى تعلم لغة أجنبية)	الناطقون باللغة المسيطرة	لغة أجنبية	اليابانيون الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية في اليابان، أو السعوديون الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية في المملكة
لغة ثانية مجاورة للغة أخرى	المتحدثون في بيئات متعددة اللغات	لغة مجاورة يتحدث بها نسبة كبيرة من السكان	الناطقون بالألمانية الذين يتعلمون الفرنسية في سويسرا
لغة ثانية مؤسساتية	المتحدثون في بيئات متعددة اللغات	لغة بلدية أو مستوردة تستعمل في أغراض رسمية متعددة	الإنجليزية في الهند، والسواحلية في تنزانيا
لغة ثانية غير مسيطرة (أقلية)	الناطقون باللغة المسيطرة	لغة الأقليات	الناطقون بالإنجليزية الذين يتعلمون اللغة الويلزية أو البنجابية

الحالة الأولى تكون فيها اللغة الثانية هي اللغة المسيطرة، وهي اللغة الأصلية لغالبية السكان وتستخدم في جميع مناشط الحياة في البيت والتعليم والإعلام كما أنها لغة الحكومة، ويسمى هذا السياق أحياناً "سياق لغة الأغلبية" (Ellis, 1994)، وينطبق هذا السياق على بعض البلدان مثل أمريكا وأستراليا وفرنسا واليابان، فمتحدثو اللغة الأولى في مثل هذه المناطق هم إما مهاجرون أو زائرون أو السكان الأصليون مثل سكان أمريكا وأستراليا الأصليون الذين غمرتهم لغة المحتلين. وفي مثل هذه السياقات من المتوقع أن يكتسب الأفراد اللغة المهيمنة سواء أكان ذلك في الفصول الدراسية أم خارجها، وذلك للمشاركة في النشاطات الاجتماعية. أما الحالة الثانية فلا تستعمل فيها اللغة الثانية للوفاء بالوظائف التواصلية اليومية داخل المجتمع، بل هي لغة أجنبية يتعلمها سكان البلد الأصليون أحاديو اللغة، واللغة المتعلمة هنا قد تكون لغة أجنبية (مثل اليابانية في أستراليا) وقد تكون لغة محكية في منطقة بعيدة في نفس البلد (مثل الفرنسية في غرب كندا) أو لغة عالمية مشتركة (مثل الإنجليزية في كوريا).

والحالة الثالثة تستعمل فيها اللغة الثانية في إحدى المناطق داخل البلد باعتبارها اللغة الأصلية لسكان هذه المنطقة، كما يحدث في المناطق الحدودية أو في بعض البلدان التي يتألف فيها السكان من مجموعتين لغويتين أو أكثر، كما هو الحال مع الفرنسية والألمانية في سويسرا. وتستعمل اللغتان الأولى والثانية في نفس المجالات من قبل المتحدثين بها وتحتلان نفس المكانة. وقد ركزت الدراسات التي أجريت على هذه الحالة على اكتساب اللغة الصفي.

إن الغالبية العظمى من دراسات اكتساب اللغة ركزت على هذه الحالات الثلاث من السياقات اللغوية/ الاجتماعية، مع أن الحالتين الأولى والثانية أحادية اللغة. إضافة إلى ذلك، كان الهدف في دراسات اكتساب اللغة منصباً على اللهجة المعيارية، أي الضرب اللغوي المستخدم في المعاجم وكتب القواعد، والذي يعتبر لغة المدارس، أما الحالات التي يكون فيها الدخل اللغوي مشتملاً على لهجات غير اللهجة المعيارية فقد تم تجاهلها، على الرغم من حجم المعرفة اللغوية التي يمكن أن يكتسبها متعلم اللغة خارج الفصول الدراسية وتمثل لهجات غير اللهجة الأصلية، مثل المهاجرين الكاريبيين في لندن. ويستثنى من ذلك الدراسة التي قام بها (Eisenstein, 1986) وركز فيها على مجموعة من المتعلمين الذين تعرضوا للإنجليزية المعيارية وإنجليزية نيويورك غير

المعيارية وإنجليزية الأمريكان الأفارقة، ودرس ما يفضله المتعلمون من هذه اللهجات وأثر وضوح كل لهجة في اكتساب اللغة.

وهناك حالات سياقية أخرى تم إهمالها في دراسات اكتساب اللغة، ومن أهمها اللغة الثانية المؤسساتية، حيث تستعمل اللغة الثانية في كثير من مناشط الحياة، لكنها تعتبر لغة إضافية بالنسبة لغالبية السكان وليست اللغة الأصلية. ويكون السكان في مثل هذه الحالات ثنائيي أو متعددي اللغات، بحيث يحافظون على لغتهم الأصلية فيستعملونها في البيت وفي بعض المجالات مثل الأدب، ولكنهم يكتسبون اللغة الثانية ليتواصلوا مع الناطقين باللغات الأخرى في المجتمع، وللوفاء بالأغراض الرسمية في المؤسسات الحكومية والتعليمية. ويطلق على هذه الحالة أحياناً "سياق اللغة الرسمية" (Ellis,1994). واللغة الثانية قد تكون لغة المستعمر كالإنجليزية في سنغافورة وفيجي، أو تكون إحدى اللغات المحلية مثل المالاوية في ماليزيا والسواحيلية في تنزانيا. ويكون استعمال اللغة الثانية في بعض المجتمعات أكثر تقييداً، فتستعمل على سبيل المثال في القضايا الرسمية لا التواصل كما هو الحال مع الإنجليزية في هونج كونج، أو تستعمل بالدرجة الأولى في التعليم كالإنجليزية في سكاندنيفيا وبعض دول الأطلسي مثل تونقا وساموا.

إن بحوث اكتساب اللغة يظهر بوضوح مدى قصور حقل اكتساب اللغة الثانية، حيث اقتصرت الدراسات على عدد محدود من السياقات اللغوية/ الاجتماعية. ومن التقسيمات الشائعة للسياقات الاجتماعية في بحوث اكتساب اللغة الثانية التقسيم الثنائي المشهور: اكتساب اللغة الثانية واكتساب اللغة الأجنبية. ولكن هذا التقسيم غير قادر على التفريق بين اللغة الثانية عندما تكون لغة مسيطرة في سياق أحادي اللغة، أو عندما تكون لغة مؤسساتية في سياق متعدد اللغات. وقد أشار إلى هذه المسألة عدد من العلماء مثل (Judd, 1987) و (Nayar, 1997) الذين اقترحوا تصنيفات بديلة. إضافة على ذلك، ركزت غالبية دراسات اكتساب اللغة الإنجليزية على متعلمين في سياقات تكون فيها اللغة الإنجليزية هي اللغة المسيطرة في بريطانيا والولايات المتحدة وكندا واستراليا ونيوزيلندا، رغم أن هناك أعدادا كبيرة من متعلمي اللغة الإنجليزية في سياقات تكون فيها الإنجليزية لغة مؤسساتية في الهند وباكستان وسريلانكا وسنغافورة وماليزيا والفلبين وكينيا ونيجيريا وغينيا الجديدة وفيجي وبلدان أخرى (انظر Kachru, 1985) .

ويرى (Siegel, 2003: 181) أن هذا الوضع أدى إلى نظرة مشوهة غير دقيقة حول طبيعة اللغات الثانية ومتحدثيها. فجميع دراسات اكتساب اللغة الإنجليزية تقريباً ركزت على اللهجات المعيارية المحكية في سياقات تكون فيها الإنجليزية هي اللغة المسيطرة، مع إهمال اللهجات الإنجليزية الأخرى، التي تأسست أعرافها وقوانينها في كثير من السياقات التي تكون فيها الإنجليزية لغة مؤسساتية، وتكون اللغة المستهدفة لمئات الملايين من المتعلمين. إضافة إلى ذلك، دائماً ما يكون المعيار الذي يقاس به اكتساب اللغة الإنجليزية لغة الناطقين الأصليين وهم غالباً ما يكونون أحاديي اللغة في سياق تكون فيه اللغة الإنجليزية هي اللغة المسيطرة، مع أن غالبية مستعملي اللغة الإنجليزية في العالم هم من غير الناطقين بها وثنائيي اللغة. وقد أشار (Sridhar & Sridhar, 1986) إلى الاختلافات بين اكتساب اللهجات الإنجليزية المحلية واكتسابها في السياقات الأخرى، فالهدف هو القدرة على استعمال اللغة الثانية مع الناطقين غير الأصليين، والهدف هو اللهجة المحلية غير المعيارية مثل الإنجليزية الهندية أو السنغافورية وليس الإنجليزية الأصلية مثل الإنجليزية الأمريكية أو البريطانية. كما أن غالبية الدخل اللغوي يأتي من اللهجة المحلية وليس اللهجة المعيارية، وغالبية هذا الدخل يتم الحصول عليه داخل الفصول الدراسية أو أثناء التفاعل مع الناطقين غير الأصليين. ويضاف إلى ذلك أن المتعلمين يستعملون الإنجليزية التي يكتسبونها إلى جانب لغتهم الأصلية، ولذا فهم ليسوا بحاجة إلى استعمال الإنجليزية للوفاء بعدد كبير من الوظائف كما هو الحال في السياقات التي تكون فيها الإنجليزية هي اللغة المسيطرة.

وبسبب هذه العوامل، يرى (Sridhar & Sridhar, 1986: 12) أن نظرية اكتساب اللغة الثانية قاصرة، خاصة فيما يتعلق ببعض المفاهيم الشائعة في أدبيات اكتساب اللغة الثانية مثل اللغة المرحلية والتداخل اللغوي والنقل اللغوي السلبي. فقد أظهرت البحوث المطبقة على اللهجات المحلية التي قام بها (Lowenberg, 1986b, 1993) على الإنجليزية الماليزية أن النقل اللغوي الدلالي Lexical Transfer ليس مجرد استراتيجية اكتسابية تعويضية Compensatory Acquisition Strategy بل هي استراتيجية إثرائية Enrichment Strategy لتكييف اللغة لتناسب البيئة الاجتماعية/ الثقافية الجديدة. كما لاحظ (Lowenberg, 1986a) أن النقل اللغوي الصوتي Phonological Transfer خاصة في النبر Stress والتنغيم Intonation مرتبط في الغالب بالهوية الجماعية، كما أظهر

أن تعميم القواعد Generalization في اللهجات المحلية مختلف عن التعميم المفرط Overgeneralization في سياقات اكتساب اللغة الثانية الأخرى. علاوة على ذلك، أظهرت الدراسة التي قام بها (Gupta, 1994) حول الإنجليزية العامية السنغافورية، التي اعتمد فيها على التسجيلات الصوتية لبعض الأطفال في عائلتين تكتسبان الإنجليزية العامية السنغافورية في بيئة متعددة اللغات، أن أنماط اكتساب صيغ الاستفهام تختلف عن تلك المسجلة في دراسات اكتساب اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية أو أولى.

ومن سياقات اكتساب اللغة الثانية التي لم تلق اهتماماً من الباحثين السياق الذي يتعلم فيه الناطقون باللغة المسيطرة لغة الأقليات، وعادة ما يتم ذلك في السياقات الطبيعية لا الصفية. وقد قدمت الدراسات القليلة التي أجريت على هذا السياق بعض الرؤى المشككة في بعض المنطلقات النظرية التي صيغت بناء على الدراسات التي أجريت في السياقات الأخرى. ومن ذلك الدراسة التي قام بها (Rampton, 1991, 1995) حول تعلم لغة الأقليات في بريطانيا من قبل المراهقين الأسيويين والأفارقة والبيض، حيث قام بوصف تعلم الشباب البيض والأفارقة للغة البنجابية في السياقات الترفيهية من خلال الترجمة والاستنباط والممارسة والمراجعة. ويشير (Rampton, 1991: 292) إلى أن هذا النوع من التعلم غير النظامي والنشاط القائم على الصيغ/ التراكيب اللغوية في مثل هذا السياق ظاهرة لم يتم توثيقها في أي دراسة أخرى. كما لاحظ أن تعلم اللغة البنجابية نشاط ممتع عند هؤلاء الشباب عكس تعلم اللغات الثانية المتسم بالقلق التعلمي.

نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي

نشأت نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي بسبب عدم الاقتناع بنظريات اكتساب اللغة الأولى التي كانت سائدة في الستينات والسبعينات الميلادية، وبسبب الإدراك المتزايد بأن تعلم اللغة والعمليات الثقافية ما هي إلا عملية واحدة (Watson-Gegeo, 1992). وتمتد جذور هذه النظرية إلى الأعمال اللغوية/ الاجتماعية والإنثروبولوجية الرائدة التي قام بها Hymes وGumperz المتعلقة بالكفاية التواصلية والتفاعلية Communicative and Interactional Competence (Gumperz, 1982, Hymes, 1980)، وكذلك إلى بحوث اكتساب اللغة الأولى وتحليل الخطاب التي تنسب إلى Ervin-Tripp (Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan, 1977) وغيره من

الباحثين. وهناك عدد من العلوم التي تمثل مصادر نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي، من أهمها علم الإنسان، وعلم الاجتماع، واللسانيات الاجتماعية، والتعليم، إلى جانب تأثرها بعلم النفس الثقافي، خاصة النظرية الاجتماعية/ الثقافية (Duff, 2010). والفكرة الأساسية لهذه النظرية تتمثل في أن تعلم اللغة يتم من خلال التفاعل مع الآخرين الذين يتميزون بالكفاءة في استعمال اللغة وفي ممارساتها الثقافية، حيث يمد هؤلاء الأفراد ذوو الكفاية اللغوية المرتفعة غيرهم من الأفراد الأقل كفاءة بالاستعمالات المناسبة للغة وبالقيم والإيديولوجيات والهويات الخاصة بالمجتمع.

ويعود الفضل في نشوء هذه النظرية إلى كل من Ochs، و Schieffelin، وهما من المتخصصين في اللسانيات الإنثروبولوجية، حيث قاما بإجراء دراسات مكثفة حول النمو اللغوي عند الأطفال في مجتمعات غير غربية (في مدغشقر وغينيا الجديدة). وقد قاما بملاحظة أنماط التفاعل بين الكبار والأطفال في هذه المجتمعات، وتبين لهما أن النمو اللغوي عند الأطفال في هذه المجتمعات يختلف عن النمو اللغوي عند الأطفال في المجتمعات الغربية المسجلة في دراسات اكتساب اللغة الأولى، مما يلقي بظلاله على نظريات اكتساب اللغة التي اعتمدت على دراسات أجريت في مجتمعات غربية، وهذا بدوره يدعو إلى ضرورة تبني منظور متعدد الأبعاد ومتقاطع ثقافيا عند دراسة النمو اللغوي والاجتماعي، أي جعل السياق الاجتماعي/ الثقافي هو محور الاهتمام. وبناء على ذلك، قام (Schieffelin & Ochs, 1986) بالتفريق بين اكتساب اللغة والتكيف اللغوي/ الاجتماعي، وذلك بالاستناد إلى تقسيم (Hymes, 1972) الثنائي: القدرة اللغوية والقدرة التواصلية. حيث أصبح ظاهرا للعيان منذ بداية التسعينات أن الهوية والأدوار الاجتماعية والأنماط الخطابية والجوانب الأخرى من السياق تؤثر في عملية اكتساب اللغة الأولى والثانية، بما في ذلك الدافعية (Peirce, 1995) والعمليات الشعورية (Schmidt, 1990).

وتركز نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي على الطريقة التي يشارك بها الأفراد في الأحداث والنشاطات الكلامية مثل النكات والتحايا والحصص الدراسية وحكاية القصص وكتابة المقالات والمذكرات، إلى جانب القيم المرتبطة بهذه الممارسات، وذلك على اعتبار أن قدرة المرء على المشاركة في الممارسات اللغوية على نحو مناسب وفقا

للأعراف المجتمعية يساعد المرء في تأدية دوره على نحو فعال في المجتمع (Duff, 2010). وعملية التكيف اللغوي/ الاجتماعي تعني، كما تؤكد ذلك (Duff, 1995: 508)، تعلم الأفراد، خاصة المبتدئين، المعارف والقناعات والأدوار والهويات والمشاعر والرموز الاجتماعية الخاصة بالمجتمع، وذلك من خلال الممارسات اللغوية والتفاعل الاجتماعي. وعملية التكيف اللغوي/ الاجتماعي للمبتدئين بما فيهم متعلمي اللغة الأولى أو الثانية تتم من خلال التفاعل الاجتماعي بين هؤلاء المبتدئين والأفراد الذين يفوقونهم خبرة ودراية وكفاية لغوية، كتفاعل الأخوة الكبار مع أخوتهم الصغار، وتفاعل المعلم مع طلابه، وتفاعل الوالدين مع أطفالهم، وتفاعل العاملين من ذوي الخبرة مع العاملين الجدد، وتفاعل الناطق الأصلي باللغة مع متعلمي اللغة.

ويشدد (Ochs & Schieffelin, 2008) على أن عملية التكيف اللغوي/ الاجتماعي عملية تستمر مدى الحياة، مما يعني أن التكيف اللغوي/ الاجتماعي ليس مقصورا على الأطفال، بل يشمل فئات أخرى كالطلاب الذين يلتحقون بمدرسة جديدة ويشاركون في نشاطات جديدة عليهم، وكذلك طلاب الجامعة الجدد، وأعضاء الجماعات الجدد، فكل هؤلاء يجب عليهم أن يتعلموا طرق استعمال اللغة الشفهية والكتابية الخاصة بهذه السياقات، وأن يدركوا القيم والقناعات والإيديولوجيات المرتبطة بهذه البيئات. وتختلف نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي عن اللسانيات الاجتماعية، فاللسانيات الاجتماعية تدرس عادة التفاوت اللغوي ووظائف اللغة في المجتمعات الكلامية وفقا لعدد من المتغيرات مثل الجنس والطبقة الاجتماعية والسياق ونحو ذلك، وتقدم دراسات اللسانيات الاجتماعية وصفا تفصيليا للتفاوت اللغوي المرتبط بمختلف اللهجات والضروب اللغوية (McKay & Hornberger, 1996). بالمقابل، تركز نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي على كيفية دخول الأفراد إلى الثقافات والمجتمعات الجديدة، سواء أكانوا أطفالا أم كبارا، وعلى تعلم هؤلاء الأفراد أشكال استعمال اللغة من خلال ملاحظتهم للأفراد الأكثر خبرة في هذه السياقات وتفاعلهم معهم.

وتستند نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي إلى عدد من الرؤى، أولا نمو القدرة اللغوية عند الطفل ما هو إلا نتيجة اللهجات اللغوية Language Varieties التي يتم تشجيع الطفل على تعلمها سواء أكان ذلك بشكل صريح أم مبطن، وكذلك نتيجة

للنشاطات التي يتفاعل من خلالها مع الآخرين (Ochs & Schieffelin, 1995). إن جميع الأنشطة التي ينهمك فيها الطفل بالتفاعل مع البالغين أو الأطفال الآخرين سواء أكان ذلك في البيت أو المدرسة أو المجتمع ما هي إلا أنشطة منظمة اجتماعياً، ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالثقافة المجتمعية. ومن هنا يتعلم الأطفال اللغة في سياقات اجتماعية وثقافية وسياسية تقيد الصيغ والتراكيب اللغوية التي يسمعونها ويستعملونها، كما أن هذه السياقات تحدد الأهمية الاجتماعية لهذه الصيغ والتراكيب. وهذا ينطبق على تعلم اللغة الثانية، إذ لا يمكن نزع التعلم اللغوي من سياقه، فليس هناك تعلم لغوي منزوع السياق context-free language learning، وجميع السياقات التواصلية تتضمن جوانب اجتماعية وثقافية وسياسية تؤثر في الصيغ والتراكيب التي تُدرس، وفي الطريقة التي يتم من خلالها تقديم هذه الصيغ والتراكيب وتمثيلها. ورغم ذلك، دائماً ما يتم تجاهل تأثير السياق الصفي في دراسات تعلم اللغات الثانية، حيث يرى بعض المتخصصين في اكتساب اللغة الثانية أن السياقات الصفية سياقات غير طبيعية (Cummins, 1992, Krashen, 1985)، مع أن المدرسة تعتبر في كثير من المجتمعات خاصية طبيعية وشائعة في التكيف اللغوي/ الاجتماعي. فالفصول الدراسية سياقات طبيعية كأي سياق لغوي آخر، رغم أن الخطاب اللغوي المستعمل فيها لا يتسم بالثراء الذي تتسم به السياقات الأخرى.

ثانيا، يتعلم المتعلم اللغة والمعاني الثقافية والسلوكيات الاجتماعية من خلال عملية واحدة مستمرة غير تتابعية، فالمتعلم يبني مجموعة من الممارسات اللغوية والسلوكية التي تمكنه من التواصل مع الآخرين والعيش معهم في سياق ثقافي معين (Schieffelin, 1990). إن السياقات الاجتماعية التي يحدث فيها التعلم متنوعة، وتؤدي إلى تفاوتات منتظمة في التعلم. كما أن الأطفال الذين يتحدثون لغة واحدة (حتى وإن كانوا ناطقين أصليين باللغة) لا يستقون المعلومات التي يسمعونها أو يقرؤونها بنفس الطريقة، وذلك بسبب خبراتهم السابقة المتباينة، وبسبب اختلافهم في استراتيجيات التعلم التي يستعملونها (Schieffelin & Ochs, 1986). إضافة إلى ذلك، أظهرت نتائج بعض الدراسات المرتبطة بالتكيف اللغوي/ الاجتماعي تباينات ثقافية في نوعية الدعم والدخل اللغوي الذي يتلقاه الطفل من المحيطين به لمساعدته في تعلم لغته الأولى (Demuth, 1983, Miller, 1982)، رغم أن هذه الدراسات تبين أن المتحدثين في جميع

المجتمعات التي درست حتى الآن يحاولون تكييف لغتهم بطريقة أو بأخرى بما يتناسب مع الأطفال الذين يتعلمون اللغة.

ثالثا، أظهرت نتائج الدراسات المتعلقة بالتكيف اللغوي/ الاجتماعي أن الأطفال يتعلمون الثقافة من خلال المشاركة في الأحداث اللغوية بالدرجة الأولى، كما أن اكتساب القضايا النحوية والدلالية والخطابية تعتبر من العوامل المهمة في التكيف اللغوي/ الاجتماعي عند الأطفال، فهي تسهم في بناء المعرفة اللغوية والثقافية لديهم. ومن زاوية ثقافية، تعتبر الممارسات الخطابية وسيلة تتشكل من خلالها النشاطات الاجتماعية والرؤى المتعلقة بالعالم المحيط بالمتعلم (Schieffelin, 1990)، فاللغة والممارسات الخطابية تسهم في ترميز المعارف الفطرية للمجموعات الثقافية (Gegeo, 1994)، التي تتضمن الطرق الثقافية في تكوين المفاهيم وبناء المعارف حول الإنسان والعالم الطبيعي (Gegeo & Watson-Gegeo, 1999). ومتعلمو اللغة الثانية يتعرضون لمجموعة من المنطلقات المعرفية والثقافية التي تختلف عن ثقافتهم الأصلية، وهي اختلافات ثقافية قام بعض الباحثين بتوثيقها، خاصة تلك المتعلقة بالأقليات اللغوية والثقافية في بعض السياقات (منهم على سبيل المثال Boggs, 1985; Heath, 1983). وقد تبين من هذه الدراسات أن هذه الاختلافات تشكل صعوبات أمام متعلمي اللغات الثانية من الصغار والكبار، وكذلك متعلمي اللهجات الثانية. وبناء على ما سبق، تقدم نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي رؤية مختلفة عن المذاهب والنظريات الأخرى في الاكتساب اللغوي خاصة فيما يتعلق بثلاثة مفاهيم رئيسية: التعلم واللغة والإدراك.

التعلم في نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي

إن الرؤية التي تقدمها نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي للتعلم أكثر تعقيداً من تلك الصورة التي تقدمها نظريات الدخل اللغوي والخرج اللغوي الشائعة في أدبيات اكتساب اللغة الثانية، فهي تشدد على العلاقة بين تعلم اللغة وعمليات التدريس، بما في ذلك الدور الذي يلعبه التفاعل في تعلم اللغة، والطريقة التي يسهم بها السياق الاجتماعي/ الثقافي والسياسي والتاريخي في تشكيل التعلم والتدريس (Watson-Gegeo & Nielsen, 2003). إن أصحاب نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي يرفضون تقسيم (Krashen, 1985) المشهور الذي يفصل بين الاكتساب

والتعلم، ويرفضون فكرة أن الاكتساب يحدث بشكل حصري في السياقات الطبيعية غير المدرسية والتعلم في السياقات الرسمية الصفية، كما أنهم لا يؤمنون بالرقيب اللغوي.

بالمقابل، يرى مؤيدو نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي أن التعلم اللغوي يشبه أنواع التعلم الأخرى، فعلى الرغم من أنهم قد يقبلون أن الإنسان مجهز بآليات خاصة بتعلم اللغة، فهم يؤمنون بأن النمو الإدراكي عند الإنسان يبنى ويتشكل بواسطة السياقات الاجتماعية/ الثقافية، سواء أكان ذلك في البيت أم المجتمع أم المدرسة (Watson-Gegeo & Nielsen, 2003). والعوامل السياقية المؤثرة في الاكتساب اللغوي عندهم تشمل نوع المواقف التي يسمح فيها للمتعلم أن يشارك فيها، والأدوار التي يمكن أن يقوم بها، والتعقيدات اللغوية واللغوية/ الاجتماعية والخطابية للصيغ والتراكيب اللغوية المكتوبة والمحكية التي يتعرض لها المتعلم.

إضافة إلى ذلك، تقوم كل المجتمعات تقريباً بتدريس أنواع معينة من المعارف والمهارات بطريقة مباشرة للكبار والصغار، ويتم ذلك أحياناً في سياقات رسمية مشبعة بالطقوس تؤثر تأثيراً كبيراً في عملية التعلم. ومما يؤيد هذه الرؤى نتائج بعض دراسات الاكتساب اللغوي التي أظهرت أن التعلم الطبيعي والصفي يؤدي إلى نتائج متشابهة (Ellis, 1989)، مع أن التدريس يؤدي إلى تسريع التعلم، وقد ينتج عنه مستوى مهاري أعلى (Long, 1988). وهناك دراسات أخرى ضمن نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي أظهرت نتائجها أن هناك آثار تسهيلية للحديث الصفي الروتيني في الاكتساب اللغوي عند الأطفال (Willet, 1997). وهناك أدلة أخرى مستقاة من البرامج الانغماسية الكندية (Swain, 1981) أظهرت أنه على الرغم من أن الطلاب في هذه البرامج قد أمضوا سنوات طويلة في بيئات تعلمية مشابهة لتلك التي يدعو إليها Krashen، فقد فشلوا في تحقيق كفاية لغوية مطابقة للكفاية اللغوية عند الناطق الأصلي. وبناء على ذلك، ينبه (Lave & Wenger, 1993) إلى أهمية تقصي نفاذ المتعلم إلى مجتمع اللغة الهدف والنقاش والأدوار التي يلعبها المتعلم أثناء اكتسابه للغة، أي كيفية دمج المتعلم أو إقصاؤه من النشاطات المختلفة التي تشكل الاكتساب اللغوي، فهما يشددان على الأهمية المحورية لنفاذ المتعلم للعب أدوار تشاركية في أداء الخبرات، وقد استخدما مصطلح المشاركة السطحية الحقيقية legitimate peripheral participation، ويقصدان بها دمج المتعلم

في نشاطات المجتمع، بدءاً بمشاركة هامشية ثم تتطور مشاركته حتى يصل إلى دور الخبير مع تطور مهاراته، فالقدرات والمهارات تبنى من خلال المشاركة النشطة بلعب أدوار مختلفة تبدأ بدور هامشي وتنتهي بمشاركة كاملة.

اللغة في نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي

لا ينظر أنصار نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي إلى اللغة على أنها ملفوظات أحادية معزولة، بل يركزون على الممارسات الخطابية، فاللغة في نظرهم تتكامل مع السلوك الاجتماعي/ الثقافي، وكلاهما يعتبر من نتائج السياق إلى جانب أنهما يسهمان في تكوينه وتشكيله، وبذلك قد تساعد نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي نظريات الاكتساب اللغوي في تجاوز النظرة التقليدية للغة. ومع أن بعض المتخصصين في اكتساب اللغة قاموا باستعارة بعض مفاهيم اللسانيات الاجتماعية، إلا أنهم قاموا بتعديل هذه المفاهيم، كما حدث مع (Canale & Swain, 1980)، اللتين قامتا بتقسيم مفهوم الكفاية التواصلية عند (Gumperz, 1982) إلى مجموعة من العناصر: الكفاية القواعدية، والكفاية اللغوية/ الاجتماعية، والكفاية الخطابية، والكفاية الاستراتيجية، مع التركيز على القواعد، مع أن Gumperz كان يشدد على الربط بين القواعد والسياق لا على الفصل بينهما، ومع ذلك فقد عمد بعض المتخصصين في الاكتساب اللغوي إلى فصل الكفاية التواصلية عن قضايا اكتساب الصيغ/ التراكيب اللغوية.

ومع أن أفكار Gumperz التي تشدد على التعاون التداولي ساعدت في دفع المتخصصين إلى تجاوز النظرة التقليدية للغة، إلا أن أنصار نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي يتفقون مع أفكار (Peirce, 1995) الذي يشدد على أن دراسات التعلم اللغوي ينبغي أن تركز على فهم الطريقة التي يتم بها بناء قواعد الاستعمال اللغوي اجتماعياً وتاريخياً ليصب في مصلحة المجموعات المهيمنة على بقية الجماعات في مختلف المجتمعات البشرية، وهذه الفكرة لها صلة مباشرة بفصول تعليم اللغة، حيث يتم اختيار وتفضيل هويات واستعمالات لغوية واجتماعية معينة وتدريسها للطلاب ويصاحبها سلوكيات وقيم وتوقعات اجتماعية/ سياسية معينة. ويرى Peirce أن مثل هذه المسائل تؤثر في دافعية المتعلم واستثماراته التعلمية. بالمقابل يرى (Watson-Gegeo & Gegeo, 1994) أن مسائل القوة تعتبر قضايا محورية في جودة التدريس نفسه (وفي

تراكيب اللغة واستعمالاتها) في فصول تعليم اللغة الإنجليزية في العالم الثالث، حيث لا يحظى المتعلمون في مثل هذه البيئات بمعلمين متمكنين في كثير من الأحيان.

الإدراك في نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي

ساعدت نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي في تعديل النظرة نحو الإدراك المعرفي، فأنصار هذه النظرية يدركون بأن اللغة والمعرفة والأشكال الأخرى من النمو الإدراكي تبنى وتظهر من خلال الممارسة والتفاعل في سياقات تاريخية وسياسية واجتماعية/ ثقافية معينة. ولذا يرفض مؤيدو هذه النظرية الفكرة التقليدية بأن الإدراك يتم بشكل كلي داخل عقل الإنسان، وهي رؤية توحي بأن اللغة والأنواع الأخرى من النمو الإدراكي يتم بطريقة تصاعدية bottom-up لا تنازلية top-down، وهي الفكرة التي يؤمن بها مؤيدو نظرية Chomsky. وعليه، فالدراسات الحديثة ضمن نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي تنظر للعملية الإدراكية على أنها ظاهرة اجتماعية، وقد كان للتطورات الحديثة في علم النفس وعلم الإنسان الإدراكي Cognitive Anthropology دور كبير في دعم البحوث والدراسات المتعلقة بالعمليات الإدراكية التي قام بها الباحثون المتخصصون في التكيف اللغوي/ الاجتماعي، وفي مدهم بكثير من الرؤى والنظريات (Ochs, 1986, Watson-Gegeo, 1990). فالعلماء المحدثون المعتنقون لأفكار Vygotsky، الذين يطلق عليهم Neo-Vygotskians يعتمدون على نظرية (Vygotsky, 1962) التي تشير إلى أن الأطفال يقومون بتنمية الوظائف الإدراكية العليا Higher-order Cognitive Functions بما فيها المهارات اللغوية من خلال التفاعل الاجتماعي مع البالغين أو القرناء الأكثر مهارة ودراية، بحيث ينتهي بهم المطاف وقد تمكنوا من استدخال هذه المهارات وإتقانها، بحيث يتمكنون من تأدية هذه الوظائف بشكل استقلالي.

علاوة على ذلك، ترى (Nelson, 1996)، وذلك بالاستناد إلى نظرية الأطر Schema/ Script Theory واعتماداً على نتائج الدراسات الطبيعية والتجريبية التي قامت بها حول النمو اللغوي عند الأطفال، أن المعرفة التي تتكون عند الأطفال حول اللغة وحول العالم المحيط بهم تنمو أثناء النشاطات اليومية الروتينية التي يشاركون بها والتي يقومون من خلالها ببناء ما يسمى التمثيل العقلي للأحداث Mental Event Representations (MERs)، وهو تمثيل موضوعي أطري للسلوكيات والأحداث، بعضها فردي يخص الطفل وبعضها

مشترك مع الآخرين. وتركز Nelson على الطريقة التي تكتسب بها اللغة، والكيفية التي تسهم بها اللغة في بناء الأنواع الأخرى من النمو الإدراكي، وهي بذلك تشاطر الباحثين العاملين في نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي اهتماماتهم. وهي كذلك تتفق مع فرضية (Gibson, 1982) التي يرى فيها أن الأنظمة المفاهيمية والإدراكية عند الطفل ليست فطرية، بل تخضع للتعديل والضبط من خلال الخبرات التي يمر بها الطفل في العالم الاجتماعي/ الثقافي الذي يعيش فيه. إن تطبيق أفكار Nelson في بحوث التكيف اللغوي/ الاجتماعي واكتساب اللغة الثانية يتمركز حول مفهوم التمثيل العقلي للأحداث باعتباره أبنية معرفية تنتج من الخبرة ومن عملية تعلم اللغة. إن بناء التمثيل العقلي للأحداث من منظور علم الإدراك Cognitive Science هو عبارة عن بناء شبكات عصبية جديدة أو روابط بين الشبكات العصبية القائمة. إن فكرة (Nelson, 1996) التي تتلخص في أن العقل البشري مجهز لبناء نماذج عقلية معقدة تمثل تعقيدات العالم الاجتماعي والثقافي تتطابق مع الفكرة التي يروج لها المتخصصون في علم الإنسان الإدراكي حول المعارف المشتركة ثقافياً التي يتم تنظيمها على شكل نماذج ثقافية (Holland & Quinn, 1987). فهذه النماذج الثقافية تشكل الأساس لغالبية ما يقوم به الإنسان ضمن الأطر الثقافية، بما في ذلك المفاهيم الأكاديمية التي نستعملها حول التدريس والتعلم، وكذلك منطلقاتنا حول ما يشكل العلم وكيفية عمل اللغة، كما أنها تعكس المجازات التي نختارها لوصف الخبرات (Lakoff, 1984). والأطفال يتعلمون النماذج الثقافية كما يتعلمون اللغة.

وهناك أيضا اهتمام كبير في أدبيات اكتساب اللغة الأولى ونظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي بالدور الذي تلعبه الاستراتيجيات الرسمية مثل التعبيرات المأثورة routines والمستقرة formulaic، التي تستخدم من قبل من يتولى رعاية الأطفال لتوجيه اكتسابهم للغة وتسهيل نموهم المعرفي، في النمو اللغوي والإدراكي عند الأطفال. وعلى الرغم من الاهتمام بهذه التعبيرات في أدبيات اكتساب اللغة الثانية، فقد تم التعامل معها بطريقة ضيقة الأفق، فـ(Krashen & Scarcella, 1978) ينظران لهذه التعبيرات على أنها عبارات تتسم بالقصر والثبات وتستخدم في الأحاديث الآلية، بالمقابل ينظر المتخصصون في اكتساب اللغة الأولى (Peters, 1983) وأصحاب نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي (Watson, 1975) إلى هذا النوع من التعبيرات على أنها تتسم بالتنوع والمرونة والتدرج وفقاً لقدرة المتعلم اللغوية والتفاعلية، وصفة التدرج هذه من الأسباب الرئيسية التي

تجعل هذه التعبيرات مساندة للاكتساب اللغوي. ومن هنا فقد أظهرت البحوث المطبقة على التعبيرات المأثورة والمستقرة الفروقات بين الخطاب الصفي Classroom Discourse وخطاب الأمومة Caregiver-child Discourse. فالتعبيرات المأثورة والمستقرة في اكتساب اللغة الأولى التي تحدث خارج نطاق الفصول الدراسية تتضمن بعض الاستبدالات، ولكنها تتضمن مزيداً من النقاش والتلاعب الإبداعي من قبل الأطفال مع تطور مهاراتهم اللغوية. وكثير من هذه المظاهر لا يسمح بها في الفصول الدراسية، بما في ذلك فصول تعليم اللغة الثانية، وقد يكون السبب، كما تشير إلى ذلك (Pica, 1987: 12)، أن محاولات المتعلم إعادة بناء التفاعل الاجتماعي في الفصول الدراسية قد تفسر على أنها تحدٍ للمعلم. وقد بينت نتائج بعض الدراسات أن التعبيرات المأثورة والمستقرة أدوات منتجة في التعلم اللغوي وليست وحدات ثابتة، حيث أظهرت نتيجة الدراسة التي قامت بها (Myles, Hooper & Mitchell, 1998) أن متعلمي اللغة الفرنسية عندما يقعون تحت ضغوط التواصل بشكل يتجاوز قدراتهم اللغوية المتعلقة بالتعبيرات المأثورة التي تعلموها في الفصول الدراسية، فإنهم لا يتوقفون عن استعمال التعبيرات المأثورة التي يعتمدون عليها في التفاعل الصفي، وإنما يقومون بتحليل هذه التعبيرات ويستعملون هذه التحليلات في صياغة القواعد اللغوية المطلوبة.

وبناء على ذلك، يمكن لمذاهب التكيف اللغوي/ الاجتماعي أن تساعدنا في زيادة فهمنا للقضايا الإدراكية من خلال تقديم رؤية أكثر غنى وثراء للسياق من تلك الرؤية المتفشية في بحوث الاكتساب اللغوي، فالسياق ضمن مذاهب التكيف اللغوي/ الاجتماعي عبارة عن مجموعة كبيرة من العلاقات المرتبطة بالظاهرة محل الدراسة (Watson-Gegeo, 1992)، وتشمل مستويات عليا من الجوانب المؤسساتية والاجتماعية والسياسية والثقافية، ومستويات دنيا ترتبط بالسياق الفوري للظاهرة. فدراسات التكيف اللغوي/ الاجتماعي لا تقف عند حدود الوصف التفصيلي، بل تتجاوز ذلك لتحقق التفسيرات التفصيلية التي تأخذ بالحسبان جميع المؤثرات السياقية ذات الصلة بالسلوك أو الحدث محل الدراسة، وهي بذلك تتفق مع آراء (Roberts & Simonot, 1987) التي تؤكد على أن اللغة والمجتمع جزء من العملية الجدلية التي تقوم من خلالها اللغة بالتعبير عن الأنظمة والأبنية الاجتماعية، وفي الوقت نفسه بالإسهام في بناء هذه الأنظمة والأبنية الاجتماعية، وهي قضية لم تأخذ حقها في بحوث الاكتساب اللغوي.

بحوث التكيف اللغوي/ الاجتماعي

تسعى بحوث التكيف اللغوي/ الاجتماعي إلى توثيق تنوع المسالك الثقافية المؤدية إلى الكفاية التواصلية والعضوية المجتمعية، ومن ثم تحديد الأطر النظرية لهذه المسالك، على اعتبار أن عملية التكيف اللغوي/ الاجتماعي عملية تشاركية تستمر مدى الحياة، على أساس أن الفرد يشارك في عدة مجتمعات مثل مجتمع العائلة والجيران والقرناء والمدرسة ومجتمع العمل، حيث يتمكن الناشئة والمبتدؤون، من خلال المشاركة في التفاعلات المتكررة مع أعضاء المجتمع الذين يفوقونهم خبرة وتجربة، من تحقيق التكيف اللغوي/ الاجتماعي من خلال استعمال اللغة اجتماعيا (Schieffelin & Ochs, 1986). وتتسم بحوث التكيف اللغوي/ الاجتماعي، كما يؤكد ذلك (Garrett, 2006)، بأربع خصائص أساسية، وهي: ١) تسلك المذهب الطولي في تصاميمها البحثية، ٢) تعتمد على جمع عينات لغوية طبيعية ضخمة عن طريق تسجيلها سمعيا أو بصريا، ٣) تنحو منحى إثنوقرافيا شموليا، ٤) تركز على مستويات التحليل المختلفة.

ويسعى الباحثون المنتمون إلى نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي، من خلال تبني المذاهب التحليلية الإثنوقرافية والتفاعلية، إلى تحديد أنماط التفاعل التي تجمع المبتدئين بالمتمرسين، ومن ثم دراسة كيف تشكل هذه الأنماط العمليات النمائية عند الأفراد. كما يسعى الباحثون إلى دراسة علاقة هذه الأنماط والعمليات بقيم المجتمع وإيديولوجياته، وكذلك بالعمليات الاجتماعية والثقافية والتاريخية الأوسع نطاقا. ويتم عادة في بحوث التكيف اللغوي/ الاجتماعي دمج التحليلات التفصيلية للخطاب اللغوي الطبيعي بالتحليلات الشمولية للمجتمع، مع محاولة الكشف عن أبينة التواصل اليومي باعتبارها تنظيمات ثقافية تتأثر بقيم المجتمع وقناعاته وتؤثر فيها (Moore, 2008).

وقد أجريت بحوث التكيف اللغوي/ الاجتماعي في سياقات جغرافية ولغوية واجتماعية متنوعة وشملت مجموعات عمرية متفاوتة، ولم يقتصر الأمر على المعارف اللغوية، بل شمل كذلك اكتساب أنواع أخرى من المعارف مثل القانون والطب والعلوم والأخلاق (Ochs & Schieffelin, 2008). فعلى سبيل المثال، قامت بعض الدراسات مؤخرا بدراسة قضايا مثيرة للاهتمام مثل التكيف اللغوي/ لاجتماعي عند الصم (Erting & Kuntze, 2008) والمصابين بالفصام (Walsh, 2008). وهناك

دراسات أخرى انصب اهتمامها على قطاع التعليم المهني بالتركيز على المقابلات، حيث يسعى الباحثون إلى الكشف عن عناصر الخطاب اللغوي الخاص بالمقابلات، الذي عادة ما يكون عائقا أمام طالبي العمل من المولودين في الخارج من التوظيف من قبل الشركات المحلية، وذلك بهدف رفع وعي طالبي العمل ومن يجري المقابلات بخطاب المقابلة المحلي وخصائص المقابلات الناجحة (انظر على سبيل المثال Campbell & Roberts, 2007). وقد كشفت جميع هذه الدراسات تفاوتات واختلافات ثقافية كبيرة في الوسائل التي يسلكها الأفراد عند استعمالهم للغة، مع ظهور بعض أشكال المقاومة للتكيف اللغوي/ الاجتماعي من قبل بعض الأفراد بسبب انتقائيتهم في اكتساب المهارات والهويات والإيديولوجيات.

ورغم ذلك، يمكننا ملاحظة أن غالبية بحوث التكيف اللغوي/ الاجتماعي تنصب على العمليات والقضايا التعليمية النظامية مثل مساعدة المتعلمين، الذين غالبا ما يكونون من الطلاب المحرومين، في التكيف اجتماعيا ولغويا في المجتمعات اللغوية (Duff, 2008; Heath, 1983)، حيث يسعى الباحثون إلى اكتشاف خصائص الخطاب اللغوي المعمول به في البيت والمجتمع، والاختلافات بين بيئة المنزل وبيئة المدرسة أو العمل فيما يتعلق بممارسات التدارس اللغوي. ومن أهداف هذه الدراسات أيضا مساعدة المتخصصين في التعليم والطلاب كذلك في الوصول إلى أفضل الطرق للنفاذ لأشكال الخطاب المقبولة في السياقات التعليمية والمهنية والمشاركة فيها، وكذلك تقديم بعض الاقتراحات للمتخصصين في التعليم حول كيفية دمج بعض الممارسات المنزلية والمجتمعية المألوفة مثل حكاية القصص في الممارسات اللغوية النظامية وتلك المتصلة بالتدارس اللغوي. وتظهر الدراسات المتعددة المعروضة في كتاب (Barnard & Torres-Guzman, 2009)، والتي تضم دراسات حالة من عدة دول حول التكيف اللغوي/ الاجتماعي في المدارس الابتدائية والثانوية، الطرق والمسالك المتنوعة التي يسلكها الطلاب للاندماج في صور التمدرس المحلية في تلك المجتمعات.

ومع ازدياد تموضع بحوث التكيف اللغوي/ الاجتماعي في السياقات التعليمية النظامية مثل البرامج المهنية والتعليم العالي والبرامج المتخصصة (مثل الطب والقانون والهندسة) وكذلك في السياقات غير النظامية، أصبحت العلاقة بين التكيف اللغوي/

الاجتماعي وتعليم اللغة أكثر قوة ومتانة (Bayley & Schecter, 2003). كما زاد تركيز بحوث التكيف اللغوي/ الاجتماعي على المجتمعات ثنائية اللغة والمجتمعات متعددة اللغات في مناطق متنوعة حول العالم، كاليابان (Cook, 2008)، وهنقاريا (Duff, 1995)، والكاميرون (Moore, 2008)، وكندا (Bayley & Schecter, 2003)، والولايات المتحدة (He, 2008).

ويتضح مما سبق عرضه توسع موضوعات وسياقات بحوث التكيف اللغوي/ الاجتماعي، لتشمل جماعات ديموغرافية وسياقات وبيئات جديدة، وذلك بتأثير عدة عوامل من أهمها الاتصال اللغوي والتحول اللغوي والاستعمار وما بعد الاستعمار والعولمة. إن هذا التوسع في نطاق التكيف اللغوي/ الاجتماعي والتبيؤ اللغوي للمجتمعات يكشف أهمية فهم الخبرات السابقة للأفراد في التكيف اللغوي/ الاجتماعي، وكيف تؤثر هذه الخبرات المتراكمة في الخبرات الحالية والمستقبلية للأفراد باعتبارهم متعلمين ومستعملين للغة (Kramsch, 2002; Wortham, 2005).

ولتحقيق هذه الأهداف المتشعبة والمعقدة، تتنوع وتتعدد منهجيات البحث العملي المستعملة في دراسات التكيف اللغوي/ الاجتماعي، حيث تجمع بين الطرق الإثنوقرافية، واللغوية/ الاجتماعية، والكمية، والتجريبية، إلى جانب مناهج تحليل الخطاب (Watson-Gegeo & Nielsen, 2003). وتبدأ بحوث التكيف اللغوي/ الاجتماعي عادة بتوثيق إثنوقرافي لعملية تعلم اللغة والثقافة أثناء النشاطات اليومية التي يمر بها الفرد، وتكون هذه الدراسات عادة دراسات طولية لتتبع النمو اللغوي والتكيف الاجتماعي خلال فترة زمنية قد تصل إلى عدة شهور أو سنوات. ويتم أثناء هذه المدد تسجيل الأحداث التفاعلية يومياً أو أسبوعياً مع التركيز على الأحداث الروتينية التي تتكرر بشكل يومي أو أسبوعي، مع عدم تجاهل الأحداث غير الروتينية، فالأحداث غير المتكررة قد تكون مشبعة ثقافياً تحمل في طياتها معان ورموز ثقافية تؤثر في عملية التكيف اللغوي/ الاجتماعي. ويقوم الباحث أيضاً بتدوين بعض الملحوظات الحقلية أثناء التسجيلات، وفي بعض البحوث يتم تنفيذ التسجيلات في غياب الباحث للمساعدة في تقييم أثر وجود الباحث في التفاعل اللغوي، إلى جانب ضبط التفاعلات التي يمكن أن تحدث في حالة عدم وجود شخص غريب. ويتم بعد ذلك القيام بفهرسة

التسجيلات الصوتية والمرئية واستنساخها باستعمال أحد وسائل الاستنساخ المصممة للدراسات اللغوية/ النفسية، أو وسائل الاستنساخ المستخدمة في دراسات تحليل الخطاب. ويتم أحياناً إجراء مقابلات مع المبحوثين الذين تم تسجيلهم للتعامل مع بعض العبارات الغامضة، ولسؤالهم عن مدى فهمهم للتفاعلات المسجلة، أو للكشف عن رؤاهم حول الموضوع. وهناك بعض الاستراتيجيات المنهجية التي يسلكها بعض الباحثين لتضييق مجال التحليل، وذلك من خلال اختيار نشاط أو حدث كلامي يتسم بالأهمية وينهمك فيه المشاركون على نحو روتيني مثل وقت النوم، أو المحادثات التي تتم أثناء تناول العشاء، أو حصص الإلقاء الشفهي الأكاديمية، أو حكاية القصص، ومن ثم توثيق كيفية تطور هذا الحدث الكلامي مع مرور الوقت مع التركيز على مكوناته الأساسية، والأبنية التي تنظم مشاركة الأفراد في الحدث الكلامي، والأدوات الثقافية الأخرى ذات العلاقة (Duff, 2010).

وبسبب هذه التعقيدات المنهجية، تتفاوت دراسات التكيف اللغوي/ الاجتماعي في جودتها ودقتها، وتعاني كثير من الدراسات من بعض المشكلات والصعوبات وأوجه الضعف، ومن ذلك عدم القدرة على التفريق بين الآثار الثقافية والآثار السياقية، وعدم فحص المفاهيم التحليلية الأساسية، وخلوها من الأمثلة التقابلية التي تساعد في قياس جودة التحليل، وخلوها كذلك من أمثلة الخطاب التي تدعم التحليلات، وفشلها في معالجة المضامين المعرفية في الدراسات الاجتماعية/ الثقافية. ورغم ذلك، فهناك بعض الدراسات التي تتسم بالدقة والقوة، ولعل أبرزها الدراسة التي قامت بها (Wong Fillmore, 1976) وتشمل خمسة أطفال ناطقين بالإسبانية تتراوح أعمارهم من ٥ إلى ٧ سنوات يتعلمون اللغة الإنجليزية في سياق صفي ثنائي اللغة دون تلقي أي تدريس صريح. وقد أظهرت نتيجة الدراسة كيفية استعمال الأطفال للتعبيرات المسكوكة في المحادثات، وكيفية تحليل هذه التعبيرات إلى مكوناتها الأساسية لاستعمالها في منتجاتهم اللغوية، ومن ثم الوصول إلى بعض الأنماط والقواعد لصياغة ملفوظات جديدة. وقد كان لهذه الدراسة تأثير ملحوظ في أدبيات الاكتساب اللغوي، حيث توالت الدراسات التي تركز على دور التعبيرات المسكوكة في الاكتساب اللغوي (للاطلاع على بعض هذه الدراسات انظر Weinert, 1995).

ومن الدراسات الجيدة كذلك الدراسة التي قامت بها (Duff, 1995) حول تسعة فصول دراسية تدرس التاريخ باللغة الإنجليزية في إحدى المدارس الثانوية في هنقاريا، وقد ركزت الباحثة على التفاعلات بين إحدى المعلمات صاحبات الخبرة وطلابها في فصلين من الفصول، وقد تبين للباحثة أن تصحيح الأخطاء والصيغ والتراكيب اللغوية المستخدمة والمحتوى التاريخي للتقارير الشفهية التي يعدها الطلاب يتم بناؤها من قبل المشاركين. وبذلك أثبتت أن الاندماج المتسم بالمساندة والتغذية الراجعة الطلابية تؤدي إلى استعمال اللغة الإنجليزية بطريقة مناسبة متسمة بالشمولية.

وهناك دراسة طولية أخرى امتدت سنة كاملة قامت بها (Willet, 1997) ركزت فيها على التعبيرات المأثورة التي يستعملها أربعة أطفال يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة ثانية، وقد وجدت أن القدرة اللغوية والتواصلية تم بناؤها من قبل الأطفال ومعلميهم، كما تبين أن السياق الاجتماعي يؤثر في التعبيرات المأثورة والاستراتيجيات التفاعلية، ولهذا مضامين مهمة في الاكتساب اللغوي. وتتفق هذه الدراسة مع رؤية Wong Fillmore التي ترى فيها أهمية تحليل الأطفال للتعبيرات المسكوكة في تعلم اللغة الثانية، رغم أن الأمثلة التي شملتها الدراسة تحتاج لمزيد من التحليل. كما أظهرت بيانات الدراسة العلاقة القوية بين الجوانب الاجتماعية والإدراكية في التعلم اللغوي رغم أن الباحثة لم تشر إلى هذه القضية.

خاتمة الفصل

إن نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي من المذاهب الفعالة في دراسة الطرق والمسالك التي يسلكها مستعملو اللغة في تعلم الأعراف والتقاليد اللغوية والاجتماعية والثقافية، وقد بينا في هذا الفصل أن عملية التكيف اللغوي/ الاجتماعي عملية تستمر مدى الحياة وهي عملية معقدة تضم عوامل لغوية وثقافية واجتماعية وإدراكية وتعليمية، وترتبط بالقيم والقناعات والإيديولوجيات والأدوار والهويات المجتمعية المختلفة. كما أنها عملية ديناميكية متعددة الوجوه والاتجاهات، تخضع ممارساتها وأدواتها وقيمها للتغير المستمر. وعليه، ينبغي على المتخصصين في تعليم اللغة تفهم التحديات التي يواجهها متعلمو اللغة سواء أكان ذلك في سياقات تعلم اللغة الأولى أم الثانية. كما ينبغي عليهم التكيف مع أنواع الخطابات اللغوية التي تستجد، ومع العينات الجديدة من المتعلمين الذين يختلفون عن العينات التي اعتادوا عليها، على اعتبار أن كل جيل من المتعلمين قد يتقن مهارات جديدة ويتحلى بصفات تختلف عمن سبقوهم.

المراجع

- Bernard, R. & Torres-Guzman, M. 2009. Creating Classroom Communities of Learning. Bristol: Multilingual Matters.
- Bayley, R. & Schecter, S. 2003. Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies. Clevedon: Multilingual Matters.
- Boggs, S. 1985. Speaking, Relating and Learning: A Study of Hawaiian Children at Home and at School. Norwood, NJ: Ablex.
- Campbell, S. & Roberts, C. 2007. Migration, ethnicity and competing discourses in the job interview: synthesizing the institutional and personal. Discourse and Society, 18: 243-272.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative language teaching and testing. Applied Linguistics, 1: 1-47.
- Cook, H. 2008. Language socialization in Japan. In P. Duff & N. Hornberger (Eds.), Encyclopedia of Language and Education (second edition), vol. 8. New York: Springer.
- Cummins, J. 1992. Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. In P. Richard-Amate & M. Snow (Eds.), The Multicultural Classroom. London: Longman.
- Demuth, K. 1983. Aspects of Sesotho language acquisition. Ph.D. dissertation. University of Indiana.
- Duff, P. 1995. An ethnography of communication in immersion classrooms in Hungary. TESOL Quarterly, 29: 505-537.
- Duff, P. 2008. Language socialization, participation and identity: ethnographic approaches. In M. Martin-Jones, M. de Mejia & N. Hornberger (Eds.), Encyclopedia of Language and Education, vol. 3. New York: Springer.
- Duff, P. 2010. Language socialization. In N. Hornberger & S. McKay (Eds.), Sociolinguistics and Language Education. Bristol: Multilingual Matters.
- Eisenstein, M. 1986. Target language variation and second language acquisition: learning English in New York City. World Englishes, 5: 31-46.

- Ellis, R. 1989. Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of classroom acquisition of German word order rules. Studies in Second Language Acquisition, 11: 305-328.
- Ellis, R. 1994. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Erting, C. & Kuntze, M. 2008. Language socialization in deaf communities. In P. Duff & N. Hornberger (Eds.), Encyclopedia of Language and Education (second edition), vol. 8. New York: Springer.
- Ervin-Tripp, S. & Mitchell-Kernan, C. 1977. Child Discourse. New York: Academic Press.
- Garrett, P. 2006. Language socialization. In Elsevier Encyclopedia of Language and Linguistics (second edition), vol. 6.
- Gegeo, D. 1994. Kastom and bisnis: toward integrating cultural knowledge into rural development. Ph.D. dissertation. University of Hawai'i at Manoa.
- Gegeo, D. & Watson-Gegeo, K. 1999. Adult education, language change, and issues of identity and authenticity in Kwara'ae (Solomon Islands). Anthropology and Education Quarterly, 30: 22-36.
- Gibson, J. 1982. Reasons for Realism: Selected Essays of James J. Gibson, eds E. Reed & R. Jones. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gumperz, J. 1982. Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gupta, A. 1994. The Step-Tongue: Children's English in Singapore. Clevedon: Multilingual Matters.
- He, A. 2008. Heritage language learning and socialization. In P. Duff & N. Hornberger (Eds.), Encyclopedia of Language and Education (second edition), vol. 8. New York: Springer.
- Heath, S. 1983. Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holland, D. & Quinn, N. 1987. Cultural Models in Language and Thought. New York: Cambridge University Press.

- Hymes, D. 1972. On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. 1980. Language in Education: Ethnolinguistic Essays. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Judd, E. 1987. Language policy, curriculum development, and TESOL instruction: a search for compatibility. In M. Long & J. Richards (Eds.), Methodology in TESOL: A Book of Readings. New York: Newbury House.
- Kachru, B. 1985. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in outer circle. In R. Quirk & H. Widdowson (Eds.), English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. 2002. Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives. London: Continuum.
- Krashen, S. 1985. The Input Hypothesis: Issues and Implications. London: Longman.
- Krashen, S. & Scarcella, R. 1978. On routines and patterns in language acquisition and performance. Language Learning, 28: 283-300.
- Lakoff, G. 1984. Classifiers as Reflection of Mind: A Cognitive Approach to Prototype Theory. Berkeley Cognitive Science Report No. 19. Berkeley: University of California.
- Lave, J. & Wenger, E. 1993. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. 1988. Instructed interlanguage development. In L. Beebe (Ed.), Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives. Rowley, MA: Newbury House.
- Lowenberg, P. 1986a. Sociolinguistic context and second language acquisition: acculturation and creativity in Malaysian English. World Englishes, 5: 71-83.
- Lowenberg, P. 1986b. Non-native varieties of English: nativization, norms, and implications. Studies in Second Language Acquisition, 8: 1-18.

- Lowenberg, P. 1993. Language transfer and levels of meaning potential in Malaysian English. In J. Alatis (Ed.), Language, Communication and Social Meaning. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1992. Washington, DC: Lowenberg University Press.
- McKay, S. & Hornberger, N. 1996. Sociolinguistics and Language Teaching. New York: Cambridge University Press.
- Miller, P. 1982. Amy, Wendy and Beth: Learning Language in South Baltimore. Austin: University of Texas Press.
- Moore, L. 2008. Language socialization and second/foreign language and multilingual education in non-western settings. In P. Duff & N. Hornberger (Eds.), Encyclopedia of Language and Education (second edition), vol. 8. New York: Springer.
- Myles, F., Hooper, J. & Mitchell, R. 1998. Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in foreign language learning. Language Learning, 48: 323-363.
- Nayar, P. 1997. ESL/EFL dichotomy today: language politics or pragmatics? TESOL Quarterly, 31: 9-37.
- Nelson, K. 1996. Language in Cognitive Development: The Emergence of the Mediated Mind. New York: Cambridge University Press.
- Ochs, E. 1986. Culture and Language Acquisition: Acquiring Communicative Competence in A western Samoan Village. New York: Cambridge University Press.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. 1995. The impact of language socialization on grammatical development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), The Handbook of Child Language. Oxford: Blackwell.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. 2008. Language socialization: a historical overview. In P. Duff & N. Hornberger (Eds.), Language Socialization. Vol. 8. Encyclopedia of Language and Education. New York: Springer.
- Peirce, B. 1995. Social identity, investment, and language learning. TESOL Quarterly, 29: 9-29.
- Peters, A. 1983. The Units of Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

- Pica, T. 1987. Interlanguage adjustment as an outcome of NS-NNS negotiated interaction. Language Learning, 38: 45-73.
- Rampton, B. 1991. Second language learners in a stratified multilingual setting. Applied Linguistics, 12: 229-248.
- Rampton, B. 1995. Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents. London: Longman.
- Roberts, C. & Simonot, M. 1987. 'This is my life': how language acquisition is interactionally accomplished. In R. Ellis (Ed.), Second Language Acquisition in Context. London: Prentice-Hall.
- Schieffelin, B. 1990. The Give and Take of Everyday Life: Language Socialization of Kaluli Children. New York: Cambridge University Press.
- Schieffelin, B. & Ochs, E. 1986. Language socialization. Annual Review of Anthropology, 15: 163-191.
- Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. Applied Linguistics, 11: 129-158.
- Siegel, J. 2003. Social context. In C. Doughty & M. Long (Eds.), The Handbook of Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell.
- Sridhar, K. & Sridhar, S. 1986. Bridging the paradigm gap: second language acquisition theory and indigenized varieties of English. World Englishes, 5: 3-14.
- Swain, M. 1981. Immersion education: applicability for nonvernacular teaching to vernacular speakers. Studies in Second Language Acquisition, 4: 1-17.
- Vygotsky, L. 1962. Thought and Language. Cambridge, MA: MIT Press.
- Walsh, I. 2008. Language socialization among people with mental health disorders. In P. Duff & N. Hornberger (Eds.), Encyclopedia of Language and Education (second edition), vol. 8. New York: Springer.
- Watson, K. 1975. Transferable communicative routines: strategies and group identity in two speech events. Language in Society, 4: 53-72.

- Watson-Gegeo, K. 1990. The social transfer of cognitive skills in Kwara'ae. Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 12: 86-90.
- Watson-Gegeo, K. 1992. Thick explanation in the ethnographic study of child socialization: a longitudinal study of the problem of schooling for Kwara'ae (Solomon Islands) children. In W. Corsaro & J. Miller (Eds.), Interpretive Approaches to Children's Socialization. Special issue of New Directions for Child Development, 58: 51-66.
- Watson-Gegeo, K. & Gegeo, D. 1994. Keeping culture out of the classroom in rural Solomon Island schools: a critical analysis. Educational Foundations, 8: 27-55.
- Watson-Gegeo, K. & Nielsen, S. 2003. Language socialization in SLA. In C. Doughty & M. Long (Eds.), The Handbook of Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell.
- Weinert, R. 1995. The role of formulaic speech in second language acquisition: a review. Applied Linguistics, 16: 180-205.
- Willet, J. 1997. Becoming first graders in an L2: an ethnographic study of L2 socialization. TESOL Quarterly, 29: 437-503.
- Wong Fillmore, L. 1976. The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition. Ph.D. dissertation, University of California, Berkeley.
- Wortham, S. 2005. Socialization beyond the speech event. Journal of Linguistic Anthropology, 15: 95-112

■■■

الفصل الرابع

الإيديولوجيا اللغوية

مقدمة الفصل

موضوع هذا الفصل هو الإيديولوجيا اللغوية language ideologies، وهو من الموضوعات التي بدأت تكتسب أهمية متزايدة في اللسانيات الاجتماعية. والإيديولوجيا اللغوية هي نظام القناعات المجرد (الذي غالبا ما يكون ضمنيا) المرتبط باللغة والسلوك اللغوي، وهو يؤثر في خيارات مستعمل اللغة وتأويلاته للتفاعل التواصلي (Silverstein, 1998). فهي عبارة عن مجموعة من الأفهام والقناعات والتوقعات التي تؤثر في جميع الخيارات التي يتخذها مستعملو اللغة حتى وإن كانت ضمنية. وهدف هذا الفصل تسليط الضوء على أهمية الإيديولوجيا اللغوية وماهيتها وطبيعتها ومناقشة طرق قياسها وتحليلها.

أهمية الإيديولوجيا اللغوية

إن التغيرات واسعة النطاق التي تحدث في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية، بما في ذلك العولمة والثورات الصناعية، لها تأثيرات ملموسة في الاستعمالات اللغوية داخل المجتمعات (Joseph & Nugent, 1994)، ومن ثم يؤدي ذلك بمستعملي اللغة إلى إعادة تقييم مفهوم الذات وعلاقته بعوالمهم الاجتماعية. وتظهر الأبحاث التي قام بها

(Messing, 2007) أن هناك ثلاثة محاور رئيسية في هذا التغير الاجتماعي/ الثقافي: اللغة والهوية والاقتصاد. فالإيديولوجيا المتعلقة باللغة والهوية ومفاهيم الحداثة والمدنية هي مكونات التغير الثقافي نفسه، وذلك يؤثر في تفسيرات الأفراد لحياتهم بطريقة تجعلهم يغيرون في ممارساتهم التواصلية وتلك المتعلقة بالتكيف الاجتماعي.

إن أهمية الإيديولوجيا اللغوية تكمن في دورها الكبير الذي تلعبه في تشكيل غالبية جوانب الاستعمال اللغوي والتأثير فيه، رغم أن تأثيرها لا يمكن ملاحظته على نحو مباشر في جميع الحالات، إذ إن حجم هذا التأثير غالبا ما يتم استنباطه من خلال ما يقوم به الأفراد والجماعات من أعمال ومن خلال كذلك توقعاتهم والقرارات التي يتخذونها (Lippi-Green, 1997). من ناحية أخرى، يرى كل من (Shohamy, 2006) و (Spolsky, 2004) أن الإيديولوجيا اللغوية من بين العوامل التي تؤثر في السياسة اللغوية language policy، التي هي مجموع القرارات التي تتخذ حول الممارسات اللغوية. وخلاصة القول أن الإيديولوجيات اللغوية سواء أكانت صريحة أم ضمنية تؤثر بطريقة لاشعورية في التقييمات والأحكام المثالية التي يطلقها أحيانا مستعمل اللغة حول الصيغ والوظائف اللغوية المناسبة، وكذلك الآراء المتعلقة بالأفراد والجماعات الذين قد يلتزمون بالتوقعات العرفية أو يتجاهلونها.

ويطالب (Blommaert, 1999: 7) بإلحاح بضرورة الاهتمام بالبحوث اللغوية ذات الصلة بالجوانب الإيديولوجية، لأنها في رأيه تختلف عن البحوث اللغوية التقليدية التي تركز بالدرجة الأولى على صيغ اللغة ووظائفها مهملة الجوانب الأخرى، فالبحوث اللغوية المتعلقة بالإيديولوجيا اللغوية تركز على السياق التاريخي المتعلق بتحليل التفسيرات والتفاعلات الإنسانية ضمن المؤسسات، وعلى النظرة الإثنوقرافية للفاعلين التاريخيين الحقيقيين واهتماماتهم وممارساتهم وعلاقة كل ذلك بالخطابات التي ينتجونها، وهو جانب يتضمن الاهتمام بالقوى الاجتماعية والسياسية، إضافة إلى أنها تهتم بدرجة انصهار الإيديولوجيا اللغوية وانتقالها بواسطة جميع أنواع المؤسسات بما في ذلك المدارس والهيئات الإدارية والمنظمات العسكرية والمطبوعات.

ويشدد (Woolard & Schieffelin, 1994: 55) على أن الإيديولوجيا اللغوية تستحق عناية الباحثين لأنها تعكس علاقة اللغة بهوية الجماعات والأفراد وقناعاتهم

وأخلاقياتهم. وبناء على ذلك، تساعد الإيديولوجيا اللغوية في التفريق بين الأفراد والجماعات، وتساعد مستعملي اللغة على معرفة المناسب من اللغة وما يستحق الإعجاب منها، وتساعد كذلك في تشكيل فهم مستعملي اللغة لطبيعة المعرفة التي تقوم اللغة بترميزها.

علاوة على ذلك، هناك علاقة وثيقة بين الإيديولوجيا اللغوية والتحول اللغوي Language Shift، حيث يرى (Mufwene, 2004: 219) أن التحول اللغوي ما هو إلا جزء من استجابات مستعمل اللغة للتكيف مع الظروف الاجتماعية/ الاقتصادية المتغيرة. وعليه، فالتحول اللغوي ما هو إلا عملية اجتماعية، يستجيب فيها الأفراد إلى التغيرات الاجتماعية، التي بدورها تؤثر في إيديولوجياتهم اللغوية واستعمالاتهم اللغوية وهوياتهم الاجتماعية (Gal, 1979, Kroskrity, 1993). وقد كانت التحليلات اللغوية في السابق تركز على الآثار البنائية للتحول اللغوي (انظر على سبيل المثال Dorian 1989) لا على متحدثي اللغة وإيديولوجياتهم باعتبارهم عوامل وأدوات في الموقف الاجتماعي/ اللغوي الذي يحدث فيه الاتصال اللغوي (Woolard, 1989).

أخيرا، يشدد (Kroskrity, 2004: 503) على مسألتين تتعلقان بأهمية الإيديولوجيا اللغوية، المسألة الأولى يرى فيها Kroskrity أن الإيديولوجيات اللغوية هي همزة الوصل بين البنى الاجتماعية التي تعتبر السبيل الموصل لخبرات مستعملي اللغة، وصيغ وأشكال الكلام التي يمارسها الأفراد داخل هذه البنى الاجتماعية. بعبارة أخرى، اندماج مستعملي اللغة في النشاطات الحياتية وإدراكهم لها (تلك النشاطات التي تحدث في جميع الوحدات الاجتماعية التي يشتركون بها، سواء أكانت العائلات أم الجيران أم جماعات العمل أم المدارس والفصول والأندية أم المؤسسات الدينية والمهنية) تشكل إيديولوجياتهم اللغوية. بمعنى أن مستعملي اللغة يربطون بين استعمال أنماط معينة من اللغة والخطاب والسياقات التي تستعمل فيها. أما المسألة الثانية فتتعلق بعلاقة الإيديولوجيا اللغوية بالهوية، حيث يرى Kroskrity أن الإيديولوجيا اللغوية هي أحد المحددات الأساسية للهويات الاجتماعية والثقافية، فالصيغ اللغوية المشتركة والضروب اللغوية تشكل إحدى الخصائص الرئيسية لأي أمة صوتية، مع الاعتراف والوعي بأن استعمالها يسهم في تشكيل المجتمعات المتخيلة للأمم. إن دراسة الإيديولوجيا اللغوية

تساعد في تعديل أفهام الناس فيما يتصل بحدود الهوية وعلاماتها ووظيفة كل ذلك في المجتمع على اعتبار أن مستعملي اللغة يستعملون مزيجا من اللغات واللهجات التي يعرفونها، كما أنها تلقي الضوء على مرونة تلك الحدود عندما يستعمل الأفراد ما يتميزون به من هجنة من خلال الاختلاط، مظهرين هويات وانتسابات متعددة من خلال اللغة، علما بأن هناك اهتمام كبير من قبل الباحثين بصور الامتزاج والهجنة اللغوية التي تثبت إبداع مستعملي اللغة في خلق أو إظهار هويات جديدة (Pennycook, 2001).

تعريف الإيديولوجيا اللغوية وطبيعتها

يعود استعمال مصطلح إيديولوجيا ideology إلى القرن الثامن عشر الميلادي من قبل الفيلسوف الفرنسي Destutt de Tracy (Woolard, 1998) باعتباره من مجالات العلم والمعرفة. أما مصطلح الإيديولوجيا اللغوية language ideology، فيعد (Silverstein, 1979) أول من استعمله ضمن حقل اللسانيات الأنثروبولوجية. والإيديولوجيا مفهوم أنثروبولوجي وثقافي واجتماعي وسياسي ولغوي، وفقا للموسوعة البريطانية، التي تعرف الإيديولوجيا بأنها نظام من الأفكار والرؤى تسعى إلى تفسير العالم وتغييره (Encyclopedia Britannica). أما معجم مريام وبستر فيعرف الإيديولوجيا بأنها مجموعة منتظمة من المفاهيم حول حياة الإنسان وثقافته، تمثل خصائص التفكير عند الأفراد والجماعات وما يتصل بذلك من أهداف ونظريات تتسم بالجزم والإصرار، وتشكل برنامجا اجتماعيا/ سياسيا (The Merriam-Webster's Collegiate Dictionary).

من ناحية أخرى، هناك عدة تعريفات لمفهوم الإيديولوجيا اللغوية تختلف في الجوانب التي تشدد عليها، وسوف نستعرض مجموعة من هذه التعريفات بهدف تحديد أبعاد هذا المجال البحثي الجديد، إذ يعرف (Silverstein, 1979: 193) الإيديولوجيا بأنها مجموعة من القناعات حول اللغة يتلفظ بها مستعمل اللغة على شكل مسوغات أو مبررات لتراكيب اللغة واستعمالاتها الملحوظة، فالملاحظ أن Silverstein يشدد على البنية اللغوية وعلى الطبيعة النشطة للإيديولوجيا. أما (Heath, 1989) فيأخذ بالحسبان المظهر الاجتماعي، ويرى أن الإيديولوجيا اللغوية هي النظام الاجتماعي للأفكار المتصلة بالعلاقات الاجتماعية اللغوية، مع عدم تجاهل ما تحمله هذه العلاقات من اهتمامات أخلاقية وسياسية.

ولعل أحد أكثر التعريفات وضوحا التعريف الذي جاء به (Gal, 1998: 319)، فهو يرى أن الإيديولوجيا اللغوية تمثل إدراك الإنسان للغة، الذي يظهر على شكل أفكار وقناعات وشعوريات حول علاقة اللغة بالحياة الاجتماعية. ويتفق (Woolard, 1998: 3) مع Gal، إذ يرى أن الإيديولوجيا اللغوية تمثيل ضمني أو صريح لتقاطع اللغة بالإنسان في العالم الاجتماعي، مما يعني أن الإيديولوجيا اللغوية لا تقتصر على اللغة وحدها، بل هي تتعلق بعلاقة اللغة بجميع المجالات ذات الصلة بالإنسان مثل الهوية والتكيف الاجتماعي.

ويقدم (Rumsey, 1990: 346) أحد أكثر التعريفات سعة للإيديولوجيا اللغوية، فيرى أنها مجموعة من المفاهيم الشائعة المشتركة المتعلقة بطبيعة اللغة في العالم، وهو تعريف واسع قام (Bourdieu, 1991: 51) بتضييقه ليصبح الرؤى والتوجهات التي يحملها أعضاء المجتمع تجاه تحول لغوي ناتج عن انطباع الميول والنزعات في الذهن، لا كونها ناتجة عن قناعات نمت على نحو شعوري، أي أنها في رأيه انطباعية وليست قناعات.

والواقع أن الإيديولوجيا اللغوية لا تقتصر على اللغة فحسب، بل تشمل ظواهر متعددة، ففي الدراسات الثقافية يتعرض الباحثون إلى قضايا مختلفة منها اللغة، والقوة، والعرقية، واللغة والمكانة السياسية (Tsitsipis, 1995). ويمتد هذا المدى الواسع من الموضوعات من وظيفة الخطاب في تشكيل المفاهيم الثقافية العامة (Said, 1995) حتى يصل إلى حقول مثل الاكتساب اللغوي، وهيبة اللغة، واتجاهات التغيير اللغوي، والسياسة اللغوية، ويشمل مفاهيم يؤمن بها أعضاء مجتمع لغوي ما حول أشكال التعبير التي بحوزتهم (Murray, 1989) والجدل بين البنية والاستعمال.

وبناء على ذلك، يشدد (Kress & Hodge, 1993) على مسائل القوة والنفوذ المتصلة بالإيديولوجيا اللغوية، وعلى الطبيعة السياسية/ الاجتماعية للغة، حيث يؤكدان على أن هناك جانبان يتصلان بالطبيعة الإيديولوجية للغة، أولهما أن اللغة في نظرهما أداة تحكم تواصلية يتم بواسطتها التأثير في المستمعين من خلال عملية نقل المعلومات، وثانيهما أن اللغة باعتبارها أداة إيديولوجية تعمل على تشويه وتحريف الحقائق لتحقيق مصالح طبقة معينة في المجتمع. وهذا يعني أن اللغة والنفوذ مرتبطان على اعتبار أن ما

يتلفظ به أصحاب النفوذ يتلقاه الآخرون باعتباره حقيقة. إن ربط الإيديولوجيا اللغوية بالنفوذ والتحكم أدى فيما بعد إلى ظهور تحليل الخطاب الناقد critical discourse analysis بواسطة (Fairclough, 2001)، حيث يهدف تحليل الخطاب الناقد إلى تحليل اللغة للكشف عن الإيديولوجيا المضمنة فيها (انظر الفصل الثامن).

والإيديولوجيا اللغوية أشمل من التوجهات اللغوية language attitudes، إذ تعتبر التوجهات اللغوية جزءا من الإيديولوجيا اللغوية، فالتوجهات تعتبر استجابات تقييمية للغة، في حين تعتبر الإيديولوجيا اللغوية أنظمة عامة من القناعات والقيم ذات الصلة باللغة (Baker, 1992). كما تختلف الإيديولوجيا اللغوية عن التوجهات اللغوية نظريا وبحثيا، فالتوجهات اللغوية ترتبط بعلم النفس الاجتماعي، في حين ترتبط دراسات الإيديولوجيا اللغوية بعلمي الإنسان والاجتماع. ورغم كل ذلك، فهما متشابهتان في كونهما ظاهرتين خفيتين بحيث لا يعبر عنهما على نحو مباشر، وإنما ينبغي استخلاصهما من صور السلوك المشاهد المتعددة.

وعلى الرغم من أن الإيديولوجيا اللغوية تؤثر عادة في السلوك اللغوي، فالسلوك اللغوي قد لا يكون متسقا ومنسجما مع الإيديولوجيا اللغوية في كثير من الحالات، وذلك لعدة أسباب (McGroarty, 2010) منها أن الإيديولوجيا اللغوية نفسها قد تشتمل على عناصر متناقضة، ومنها كذلك أن الإيديولوجيا المتصلة باللغة والاستعمال اللغوي لا تظهر في حلقة مفرغة من الناحيتين المفاهيمية والزمنية، فهي تتداخل وتتقاطع مع القناعات الجوهرية الأخرى التي تؤثر في قرارات المرء المتعلقة بالخيارات والبدائل في مجالات العمل والتعليم والسياسات الحكومية (Kingdom, 1995).

من ناحية أخرى، يرى (Blommaert, 1999) أنه كلما تم اعتناق إيديولوجية لغوية معينة في سياق ما، زاد احتمالية تعرضها لعملية تطبيع، أي أنها تصبح نمطا مسيطرا، بحيث ينظر للمزاعم الإيديولوجية على أنها طريقة طبيعية في التفكير والعمل. وبناء على ذلك، تؤثر الإيديولوجيا اللغوية في فهمنا لما هو طبيعي، فهي تشكل مجموعة من القناعات البديهية حول اللغة والاستعمال اللغوي. وكلما زادت سيطرة هذه القناعات، زادت قوتها بصرف النظر عن مدى دقتها أو مطابقتها للواقع. كما تنبه (McGroarty, 2010: 8) إلى مسألة في غاية الأهمية، حيث تشير إلى أن خصائص الوعي اللغوي تختلف

من مجتمع إلى آخر، حيث تتميز بعض المجتمعات باهتمام كبير بالإيديولوجيات اللغوية وصراع ونضال تجاه هذه الإيديولوجيات، بالمقابل يظهر على بعض المجتمعات ما يسميه (Kroskrity, 2004: 505) الوعي العملي مع إيديولوجيات طبيعية مسيطرة على المجتمع دون وجود أي تحديات، وفي مثل هذه المجتمعات تكون الإيديولوجيات اللغوية غير مدركة من الأفراد بسبب تطابقها مع منطلقات الحس العام، رغم أن هذه المنطلقات قد لا تكون دقيقة. وتشير الدراسات التي أجراها (Preston, 2004) أن مثل هذه المنطلقات دائما ما تكون غير صائبة وناقصة، رغم أن هذه المنطلقات لا تزال تشكل -بشكل كبير- آراء مستعملي اللغة حول التفاوت المرتبط باللغة الأصلية. من ناحية أخرى، يشدد (Kroskrity, 2004: 505) على أننا لا يمكن أن نفترض أن أعضاء المجتمعات اللغوية يحملون نفس درجة الوعي بقناعاتهم الشخصية أو قناعات الآخرين ذات الصلة باللغة، وهذا التفاوت في الوعي يعود جزئيا إلى اختلاف الناس في خبراتهم الحياتية، فالوعي اللغوي يتشكل ويقوى في سياقات متنوعة، وهو ما يطلق عليه (Silverstein, 1998) المواقع الإيديولوجية، وهو يشمل المؤسسات أو المناسبات الدينية والمحاكم والفصول الدراسية وغيرها.

قياس الإيديولوجيا اللغوية

يرى (Woolard & Schieffelin, 1994: 56) أن المتخصصين السابقين في علم الاجتماع كانوا يرفضون إجراء دراسات حول الإيديولوجيا اللغوية بسبب أنه مجال فضفاض وغير مركز ليصبح مجالا بحثيا، رغم أن هذا الرفض والمقاومة بدأت تضعف في بداية التسعينات الميلادية. ويشيران كذلك إلى وجود صعوبات عند دراسة الإيديولوجيا اللغوية بسبب عدم وجود أدبيات رئيسية تساعد في توجيه البحوث. وبناء على ذلك، فالقرارات المتعلقة بالموضوعات الجديدة بالبحث ونوع البيانات وطرق البحث التي يجب استخدامها والمعايير المستخدمة للحكم على جودة العمل متروكة لكل باحث، إذ عليه أن يحدد كل ذلك باتباع قوانين العلم الذي ينتمي إليه. وعليه فهناك تنوع نظري ومنهجي يصبغ بحوث الإيديولوجيا اللغوية.

وهناك مسألة أخرى يشدد عليها (Woolard & Schieffelin, 1994: 57) تتعلق بتعدد المواقع المرتبطة بدراسة الإيديولوجيا اللغوية وطبيعة البيانات المناسبة لمثل هذه

الدراسات، حيث ينبهان إلى أن بعض الباحثين قد يستنتج الإيديولوجيا اللغوية من الاستعمالات اللغوية، رغم أن بعض الباحثين يصرون على التفريق بينهما. كما ينبهان أيضا إلى أن بعض المنظرين يرون أن الخطاب اللغوي التقعيدي (أي النقاشات الصريحة لصيغ اللغة واستعمالاتها) يمثل الإيديولوجيا اللغوية تمثيلا دقيقا، بالمقابل هناك من يرى الإيديولوجيا اللغوية على أنها سلوكية غير تأملية، وعليه فالإيديولوجيات يجب أن تُميز وتُدرك من خلال العلاقات المعاشة لا الشعوريات. إن مثل هذه الفروقات الأساسية في المنطلقات المتعلقة بالبيانات المناسبة لدراسة الإيديولوجيا اللغوية تؤثر في طرق البحث والأطر التأويلية التي يلجأ إليها الباحث.

وبصرف النظر عن هذه الاختلافات، يرى (Woolard & Schieffelin, 1994: 58) أن الباحثين المهتمين بالإيديولوجيا اللغوية ينظمون بحوثهم ودراساتهم تأثرا بموقف اجتماعي معين بناء على الخبرة المستقاة من هذا الموقف. ولذا فإن التحليلات التي يقومون بها، من خلال تطبيق هذه الأساليب، تعكس التزاما بمعالجة ودراسة صلة علاقات القوة بطبيعة الأشكال الثقافية وطرح أسئلة تتعلق بكيفية إنتاج المعاني المتصلة باللغة اجتماعيا بأقصى درجة من الفاعلية والقوة. ويرحبون بالبحوث المطبقة على الإيديولوجيا اللغوية باعتبارها صلة رئيسية بين النظرية اللغوية والاجتماعية، كما يطالبون بالوعي بالفروقات الجوهرية بين التعميمات ذات الصبغة السببية حول اللغة المنتشرة في المطبوعات، والتي تتعامل مع الإيديولوجيا اللغوية كما لو كانت متسقة ومتطابقة غير متفاوتة بين الأفراد، والبحوث العلمية التي تعتبر الإيديولوجيا خصائص مائعة غير مستقرة.

إن دراسة الإيديولوجيا اللغوية مذهب علمي يهدف إلى تحليل جميع اللغات وجميع التفاعلات التواصلية وتعليم اللغة وتعلمها في السياقات النظامية وغير النظامية. فهو لا يقتصر على اللغات أو اللهجات الخاصة بالأقليات، بل يشمل جميع اللغات ومستعملي اللغة (May, 2001). وسوف نستعرض فيما يلي أهم طرق البحث التي تستعمل في الكشف عن الإيديولوجيا اللغوية وقياسها.

استعمال المسوح

تعتبر المسوح surveys من أهم وأشهر طرق الكشف عن الإيديولوجيا اللغوية، وذلك من خلال توزيعها على أعداد كبيرة من المبحوثين في مختلف السياقات. ومن الموضوعات التي شهدت انتعاشا كبيرا في أدبيات الإيديولوجيا اللغوية باستعمال المسوح تقييم الأفراد للهجات المستعملة في مجتمعاتهم. ويرجع تاريخ دراسة تقييم اللهجات في الدول الناطقة بالإنجليزية إلى أكثر من ٨٠ عاما في بريطانيا، ولا زال يعتبر من الموضوعات المهمة التي تستدعي انتباه العلماء من مختلف العلوم والتخصصات (Giles & Billings, 2004). ومن الأمثلة الحديثة على ذلك الدراسة التي أجراها (Coupland & Bishop, 2007) بهدف تقصي توجهات المبحوثين في جميع أرجاء بريطانيا تجاه ٣٠ لهجة إنجليزية يتعرضون لها بما فيها اللهجات المحلية وتلك المتأثرة ببعض اللغات الأجنبية. وقد أظهرت نتائج الدراسة إعجاب النساء أكثر من الرجال باللهجات، وميل الرجال إلى اعتبار اللهجات القريبة من اللهجات التي يتحدثون بها أفضل من غيرها، وميل الشباب إلى تقبل مختلف اللهجات.

ومن الموضوعات التي لقيت اهتماما من الباحثين أيضا توجهات الطلاب تجاه لغاتهم واللغات التي يتعرضون لها أثناء دراستهم. وتعتبر الدراسة التي أجراها (Lai, 2005) حول توجهات طلاب المرحلة الثانوية في هونج كونج تجاه الإنجليزية والكانتونية (اللهجة المحلية) والبيوتونقا (النسخة المعيارية للصينية التي زاد الاهتمام بها بعد عودة هونج كونج إلى الحكم الصيني) من الدراسات التي تصور تعقيدات هذا السياق المتعدد اللغات. وقد شملت الدراسة ١٠٠٠ طالب يمثلون المجموعة الأولى من طلاب المرحلة الثانوية الذين خضعوا للسياسة التعليمية الجديدة التي تم إقرارها بعد انضمام هونج كونج للصين. وقد كان من ضمن هذه السياسات تقليل الاهتمام بالإنجليزية لصالح الكانتونية لغة الطلاب الأم في المرحلة الابتدائية، مع إضافة لغة البيوتونقا كمادة أساسية في المنهج. وقد أظهرت النتائج المستقاة من الاستبانة الخاصة بالتوجهات أن الطلاب متحمسون للكانتونية ثم الإنجليزية مع إظهار قيم اندماجية عالية تجاههما، أما موقفهم من والبيوتونقا والقيم الاندماجية تجاهها فقد كان محايدا غير سلبي. ومن النتائج المثيرة للاهتمام ما أظهرته إجابات الطلاب عن الفقرات المتعلقة

بتحديد القيم النفعية للغات، حيث جاءت الإنجليزية في المرتبة الأولى ثم الكانتونية، أما البيوتونقا فقد كانت إجاباتهم محايدة، رغم أن توجهاتهم كانت إيجابية فيما يتصل بعلاقتها ببعض الأهداف كالنجاح المهني والمستقبلي. وقد فسر الباحث هذه النتائج بأن الطلاب يدركون قيمة كل من الكانتونية والإنجليزية في هونج كونج الحديثة مع إدراكهم للدور الاجتماعي اللغوي للبيوتونقا.

ومن أهم الأدوات المسحية التي استعملت في بحوث الإيديولوجيا اللغوية بطارية قياس التوجهات والدافعية Attitudes and Motivation Test Battery (AMTB) التي طورها Gardner ومعاونيه (Masgoret & Gardner, 2003). وقد صممت أداة أخرى مستقاة من AMTB تسمى النموذج الاجتماعي السياقي (Rubenfeld et al., 2006)، وهي تستعمل لتحديد إدراك التمثيل الثقافي للمجتمعات الأخرى من قبل طلاب الجامعة في السياق الفرانكوفوني والانجلوفوني في انتاريو بكندا. وتجمع هذه الأداة بين مقاييس لقياس ثقة الأفراد باستعمال اللغة الثانية ومدى تواتر استخدامها، والتعرض لوسائل الإعلام الشفهية والمطبوعة باللغة الثانية لتحديد الشعور بالهوية المتصلة باللغة الثانية والتوجهات الإيجابية نحوها التي يطلق عليها التمثل الثقافي الإيجابي لمجتمع اللغة الثانية.

استعمال المدونات اللغوية

تعتبر المدونات اللغوية corpus linguistics طريقة جديدة في دراسة الإيديولوجيا اللغوية، وهي طريقة تعتمد على استعمال الأساليب الكمية للتعرف على أنماط الاستعمال اللغوي في عينات نصية كبيرة شفهية وتحريرية (Biber et al., 1998). وهي تعتمد في قياس الإيديولوجيا اللغوية على نسب الصيغ/ التراكيب اللغوية لا على آراء مستعملي اللغة أو المتعلمين، فهي تعتمد على التحليلات الإحصائية لعدد كبير من العينات من مختلف أنواع النصوص لا على ردود المستجيبين التقييمية الإيجابية والسلبية أو درجة موافقتهم أو مخالفتهم لعناصر المسوح والاستبانات المتصلة بالدراسات اللغوية. والخطوة الأولى في البحوث القائمة على المدونات اللغوية تتمثل في تحديد عينات لغوية ضخمة جدا تحديدا منتظما مأخوذة من النصوص الطبيعية، ويتم عادة تحديد حجم النصوص من خلال حساب عدد الكلمات فيها، والتي قد تصل إلى آلاف أو ملايين

الكلمات، وتكون النصوص المكتوبة عادة عبارة عن روايات وكتب دراسية وصحف ومقالات معدة من قبل الطلاب وإعلانات، أما النصوص الشفهية فتكون عبارة عن خطب ومحادثات وبرامج تلفزيونية أو إذاعية. ويتم بعد اختيار النصوص، وضع رموز للخصائص النحوية والدلالية وتلك المتصلة بالخطاب التي يقع عليها الاختيار. وتشير (McGroarty, 2010: 15) إلى أنه يمكن استعمال المدونات اللغوية من الناحية التاريخية لدراسة التغير اللغوي خلال فترة زمنية معينة أو استعمالها تزامنيا لوصف مواطن التشابه والاختلاف بين النصوص التي تمثل نفس الفترة. وتعالج البيانات التي تخضع للتحليل من خلال تحديد نسب تكرار بعض الصيغ/ التراكيب اللغوية وأنماط الحدوث والارتباط بين بعض الصيغ والمصطلحات أو عدم وجود ذلك، وتحدد هذه الأنماط عادة بواسطة التحليل العاملي والارتباطي. وبناء على ذلك، تختلف بحوث المدونات اللغوية عن البحوث المسحية ذات الطبيعة الاستنتاجية التي تستعمل ردود الأفراد على عناصر المسوح المحددة مسبقا باعتبارها مصدر البيانات التي ستخضع للتحليل، فبحوث المدونات اللغوية ذات طبيعة استقرائية تستعمل فيها أنماط التكرار اللغوية لتوليد عناصر كمية تفسر وفقا للخصائص الوظيفية المستهدفة.

وتعد طريقة تحليل الكلمة المفتاحية key word (Baker, 2006) من أهم الوسائل المستخدمة في بحوث المدونات اللغوية، حيث يتم من خلالها تحديد نسبة تكرار كلمات المحتوى content words المتشابهة من ناحية الموضوع، كالكلمات التي تنتمي إلى حقل دلالي معين، في مقابل الكلمات الوظيفية function words مثل حروف الجر وأسماء الموصول ونحوها. وقد استعمل هذه الطريقة (Fitzsimmons-Doolan, 2009) في دراسة أجراها بهدف الكشف عن علاقة النقاشات التي تحدث بين الناس بموضوعين من الموضوعات ذات الصلة الإيديولوجيا اللغوية في ولاية أريزونا، وهما الهجرة، وتدريس اللغات الخاصة بالأقليات، مع ربط ذلك بثلاثة موضوعات شهدت جدلا بين الناس، وهي التشريعات القانونية المتعلقة بتدريس اللغة الإنجليزية وممارساتها، وتطورات إحدى القضايا المطروحة على المحاكم الفيدرالية منذ عام ١٩٩٢م، وتدريس اللغة الإنجليزية بطريقة الغمر اللغوي. وقد قام الباحث ببناء مدونتين لغويتين، الأولى خاصة بموضوع الهجرة، والثانية خاصة بموضوع لغات الأقليات، واعتمد في بنائهما على جميع المقالات المتعلقة بجميع الموضوعات السابقة في ثلاث صحف تصدر في أكبر مدينتين في الولاية،

الأولى مدينة فونيكس التي تعتبر مدينة محافظة، والثانية مدينة توسان التي تعتبر مدينة ليبرالية، وذلك في الفترة من ١٩٩٩م حتى٢٠٠٧م. وقام الباحث بعد ذلك بالبحث في هاتين المدونتين لتحديد ١٠٠ مصطلح تعتبر الأكثر تكرارا في كل منهما، على أساس أن التشابه في اختيار العناصر الدلالية يدل على أن الخطاب اللغوي في الصحف الثلاث في هذه الموضوعات مرتبط ببعضه بعضا. وعلى النقيض تماما من تنبؤات المتخصصين في اللسانيات التطبيقية والمهتمين بالحقوق اللغوية، لم يكن هناك تشابه في الخطاب اللغوي، حيث لم يتم العثور إلا على ٦ كلمات فقط تكررت، وهي متصلة بقضايا السياسات بشكل عام، ولا علاقة لها بالهجرة أو تدريس اللغات. وقد ختم الباحث دراسته بقوله إن هذا التحليل لا يصادق على الفكرة القائلة بأن تغطية قضايا لغات الأقليات والمسائل المتعلقة بالهجرة تستخدم نفس الخطاب اللغوي، بل هي متسقة مع البحوث الميدانية السابقة التي تشير إلى تنوع الأسس العقلانية التي تشكل أساس توجه السياسات العامة.

استعمال تحليل الخطاب

تشدد (Messing, 2007: 556) على أن تحليل الخطاب اللغوي وسيلة ناجعة للكشف عن الإيديولوجيا اللغوية المضمنة في مختلف النصوص اللغوية، علما بأنه لا يمكن دائما اكتشاف الإيديولوجيا اللغوية مباشرة من النصوص. فهناك علاقة منطقية بين المؤسسات والمواقف والبنى الاجتماعية التي تشكل الخطاب الذي وبدوره يسهم في تشكيل هذه المؤسسات والبنى الاجتماعية ويؤثر فيها (Achugar & Oteiza, 2009). إضافة إلى ذلك هناك عنصر ثالث في هذه العلاقة المنطقية بين النص والسياق الاجتماعي ألا وهو مستعمل اللغة، الذي يستخدم استراتيجيات مختلفة ضمن السياق الذي يعيش فيه.

من ناحية أخرى، يرى (Gal, 1992) أن الإيديولوجيات ليست مجرد أفكار ومفاهيم وتمثيل عقلي، بل هي ممارسات تتحقق فيها هذه المفاهيم، فالمرء عندما يستخدم اللغة فإن قناعاته اللغوية تظهر للعيان. فالإيديولوجيا اللغوية ليست منزوعة من الممارسات اللغوية، وعليه فالخطاب يعد مؤشرا على الإيديولوجيا اللغوية (Razfar, 2005).

ونحن نؤمن بأن الإيديولوجيا اللغوية يعبر عنها إما فيما يتلفظ به الإنسان من الإيديولوجيا اللغوية سواء أكان ذلك بشكل صريح أم ضمني، أو بالممارسات اللغوية.

والمظهر الأول يتألف من الكلام حول اللغة وطبيعتها ووظيفتها كما في البحوث المسحية، أما المظهر الثاني فهو يتعلق بالممارسات اللغوية التي يمارسها الإنسان في مختلف السياقات، حيث يمكن من خلالها الاستدلال على وظيفة الإيديولوجيا اللغوية في تشكيل الخطاب اللغوي. كما أن التمثيل اللغوي الذاتي والثقافي يظهر جليا في الخطاب اللغوي لدى الفرد، ولذا فتحليل الكلام الحادث طبيعيا وكذلك المستنبط يقدم رؤى مهمة حول التنوع الإيديولوجي عند الفرد، فالإيديولوجيات تتشكل وتتلون وتتصارع أثناء الاستعمال اللغوي (Philips, 2004). وبناء على ذلك، فتحليل الخطاب يعتبر وسيلة فعالة في التعرف على بعض الممارسات المنطقية التي تسهم في إنتاج بعض الإيديولوجيات اللغوية وفي تفنيدها (Santa Ana, 2002)، علما بأن الاهتمام بالخطاب اللغوي باعتباره مكانا للتعبير عن الإيديولوجيا اللغوية يعود فيه الفضل إلى (Foucault, 1972) الذي نبه على أهمية ما يتلفظ به الفرد في مختلف السياقات.

وتعتبر نظرية التقييم Evaluation المستقاة من علم اللغة الوظيفي النظامي إحدى أهم النظريات التحليلية التي يمكن توظيفها في تحليل الخطاب بغرض الكشف عن الإيديولوجيا اللغوية (Martin & Rose, 2003)، فهي إطار يمدنا بأدوات تحليلية لاستكشاف المعاني البينشخصية المدمجة في المتحققات النحوية (صيغ الفعل mood، والصيغية modality) وكذلك المتحققات الدلالية (التوجهات attitudes، والتدرجات graduation).

إن المتحدث/ الكاتب يخبر مستمعيه/ قراءه كيف يشعر ويفكر حيال الأشخاص والأشياء، أي يعبر عن توجهاته. وتكمن أهمية التقييم وفقا لـ(Hunston & Thompson, 2000) في أنه يلعب دورا مهما في بناء الأساس الإيديولوجي للخطاب، وعليه يمكننا الكشف عن الإيديولوجيا التي يحملها المتحدث/ الكاتب من خلال تتبع تقييماته، أي الأحكام التي يصدرها على الأشياء والأشخاص. فوضع أي كاتب في فضاء إيديولوجي معين يسمح لنا بفهم نظام القيم لهذا الشخص والمجتمع الذي ينتمي إليه. وتمكن أهمية التقييم كذلك في أنه يساعد على بناء علاقة بين المتحدث/ الكاتب والسامع/ القارئ مع المحافظة على هذه العلاقة، ولأنه أيضا يلعب دورا مهما في تنظيم الخطاب اللغوي وما يحتويه من جدل.

والتثمين Appraisal نظام من المعاني البينشخصية، ويقترح (Martin & White, 2005) ثلاثة أنظمة رئيسية من التثمين، وهي: التوجهات attitude، والتدرج graduation، والاندماج engagement. والتوجهات هي المشاعر والأحاسيس التي يمكن من خلالها النظر إليها على أنها نظام من المعاني، وهو يتضمن ثلاثة حقول دلالية: أولا استشعار العواطف، وهو يتعلق بتسجيل المشاعر الإيجابية أو السلبية ، ثانيا الحكم على الأخلاق، وهو يتصل بالتوجهات تجاه سلوكيات الناس وفقا للمشاعر والعواطف المؤسساتية، أي تحديد كيف يجب على الناس أن يتصرفوا في المجتمع، ثالثا تقدير الجماليات، وهو يتضمن تقييم الأشياء الطبيعية وفقا لتركيبتها وقيمتها وردة فعلنا تجاهها. والتوجهات يمكن زيادتها أو تقليلها من خلال التدرج، أما التقييم فقد أكثر أو أقل حدة، ويمكننا أن نعبر عن شعورنا تجاه شخص أو شيء. ويمكننا أن نكثف معانينا أو يمكننا أن نزيد من حدة تقييماتنا أو أن نجعلها أكثر نعومة باستخدام كلمات مثل "نوعا ما، إلى حد ما".

إن مصادر التقييم التي تضع صوت المتحدث/ الكاتب في موضعه وفقا للمعلومات التي في النص تسمح له (أي المتحدث/ الكاتب) بالاعتراف بوجهات النظر الأخرى أو تجاهلها. فالملفوظات تستشهد بالملفوظات البديلة والمواقع الاجتماعية، أو تعترف بها أو تستجيب لها أو تتوقعها أو تراجعها وتتحداها (White, 2005). ووفقا لرأي (Thibault, 1997)، ليس هناك تعبير لغوي خال من الوجود الذاتي للمتحدث، حتى تلك التعبيرات التي تبدو أنها تعبر عن حقائق تحمل في طياتها قيمة بينشخصية. ولعل الخيار البلاغي الرئيسي في نظام الاندماج هو بين الخيار الأحادي (تصريح صرف) والخيار المتعدد (شبكة من المصادر التي تحتوي على مجموعة من الاحتمالات من وجهات النظر والرؤى). ويشتمل الاندماج على عدد من المصادر النحوية/ الدلالية مثل الإسقاط projection (الكلام غير المباشر)، والأفعال الصيغية، والمستلحقات الصيغية والتعليقية، ومرحلة الواقع (الإخباري، والافتراضي)، والنفي، والعطف، وروابط التوقع، ومضادات التوقع (White, 2005). إن إطار التثمين يتعامل مع لغة التقييم التي تبني المعاني البينشخصية في النص، فهي تركز على المصادر اللغوية المستخدمة لمناقشة الخيارات الإيديولوجية وتطبيعها.

علاوة على ذلك، فمصادر الاندماج أحد أهم أدوات التعبير عن الإيديولوجيا اللغوية، وذلك من خلال استعمال الإضراب concession والقطبية polarity والصيغة modality. ويعد الإضراب من الأدوات الرئيسية التي تستخدم في بناء الخيار المتعدد، أي تضمين وجهات نظر متعددة في النص. وتستخدم هذه الأداة لخلق ما يخالف ما يفترضه القارئ أو ما يتوقعه، ومن ثم توجيهه إلى تبني وجهة نظر الكاتب. وبهدف مراقبة توقعات القارئ يلجأ الكاتب إلى استخدام أدوات العطف والربط ليسلم القارئ بما يقرره الكاتب (مثل: لكن، وعلى الرغم من، حتى أنه) أو ليستمر في دعم توقعات القارئ (مثل: لايزال، وأخيرا، الآن). أما القطبية فهي مصدر يتم من خلاله نفي وجهة نظر معينة ومن ثم تقديم البديل لها. وتساعد الصيغة (مثل: يستطيع، سوف، ربما، بدون أدنى شك) القارئ في تفسير القضية المطروحة من ناحية مدى إمكانية حدوثها، أو ضرورتها. والصيغة تترجم ذاتية الكاتب في مقابل وجهات النظر الأخرى. وتحليل الأدوات النحوية التي تساعد في بناء خطاب متعدد الرؤى يمكن أن يستكمل بالتحليل الدلالي، مع الأخذ بالاعتبار أن هذه الأدوات ما هي إلا بعض الأدوات التي يمكن أن تستعمل في بناء الموقف الإيديولوجي في الخطاب [1].

١-هذه بعض الأمثلة على استعمال هذه الأدوات:

المثال الأول: (سالم لا يتحدث الإنجليزية، لكنه يؤمن بأنه يستطيع القيام بمهام هذه الوظيفة) هذا المثال يوضح، من خلال استخدام القطبية والإضراب والصيغة، أن إجادة اللغة الإنجليزية ليست شرطا ضروريا للقيام بأعباء هذه الوظيفة، بالنسبة للشخص المرشح لها (سالم). إن الإدارة المسؤولة عن التوظيف لم ترشح سالم لأنها ترى أن اللغة الإنجليزية من متطلبات هذه الوظيفة. لكن هذا القرار من قبل الإدارة تصدى له سالم، من خلال استخدامه الإسقاط غير المباشر، حيث إن استخدام لكن (إضراب) يضاد الحكم بعدم القدرة مع وجود الفعل يستطيع (صيغة) الذي يشدد على مؤهلات سالم المناسبة للوظيفة، ويقلل، بطريقة ضمنية، من أهمية إتقان اللغة الإنجليزية للوفاء بمتطلبات الوظيفة.

المثال الثاني: (إن إتقان اللغة الإنجليزية من قبل الموظفين سوف دون أدنى شك يكون في مصلحة العمل، لكن قوانين العمل لا تفرض على الموظفين تعلم اللغة الإنجليزية) يتفق الكاتب هنا مع آراء كثير من الناس حول أهمية اللغة الإنجليزية من خلال استخدام الأداة سوف (صيغة) وكذلك جملة دون أدنى شك التي تقوي الموقف المطالب بأهمية اللغة الإنجليزية، لكنه يستخدم على نحو مباشر الرابط (لكن) ليقدم موقفا معارضا للموقف الأول، علما بأن القطبية قد عززت من خلال استخدام دون أدنى شك.

المثال الثالث: (أعترف بأهمية اللغة الإنجليزية، إذ ينبغي على طلابنا تعلمها وإتقانها، ولكن ليس على حساب اللغة العربية) يقر الكاتب هنا بأهمية اللغة الإنجليزية ويتفق مع الموقف المثالي الذي يتبناه كثير من الناس وذلك من خلال استخدام الصيغة، لكنه يقدم فكرة تخالف هذا الموقف المثالي من خلال استعمال الرابط لكن ليحد من قوة الفكرة الأولى التي تبناها. كما أن استخدام النفي هنا عزز من الموقف المضاد من خلال نفي المضامين التي قد تفهم من اعترافه بأهمية اللغة الإنجليزية وتعلمها.

الإيديولوجيا اللغوية وتعليم اللغة

إن علاقة الإيديولوجيا اللغوية بتعليم اللغة لقيت اهتماما كبيرا من الباحثين، فهناك عدد كبير من الدراسات التي حاول أصحابها الكشف عن الإيديولوجيا اللغوية من خلال دراسة الممارسات التعليمية المختلفة. وقد استعمل الباحثون في هذه الدراسات منهجيات بحثية مختلفة كمية وكيفية.

ويعتبر الخطاب الصفي classroom discourse من المجالات المهمة التي لقيت اهتماما كبيرا من الباحثين (انظر الفصل السابع)، حيث تعالج بعض البحوث الحديثة المتصلة الخطاب الصفي جوانب مختلفة من الإيديولوجيا اللغوية على نحو صريح، وذلك من خلال تقصي أنماط التفاعل والخيارات اللغوية والدلالية ذات الصلة مع استنباط المواقف الإيديولوجيا من كل ذلك. وقد ساعدت معدات التسجيل المرئي والصوتي الباحثين في الوصول إلى كميات كبيرة من الكلام في كثير من السياقات الصفية، إلى جانب تطور تقنيات الحاسوب التي أسهمت في تسهيل تحليل البيانات. وقد استعمل الباحثون في الدراسات المبكرة للخطاب الصفي، خاصة في الولايات المتحدة، المدخل الكمي، بحيث يتم حساب وتسجيل وجدولة ملفوظات المعلمين والطلاب أحيانا، ومن ثم تفسير هذه الجداول لتحديد أنواع الأفعال أو الحركات اللغوية moves (Bellack et al., 1966)). بالمقابل، قام باحثون آخرون باستعمال المدخل الكيفي، بحيث يتم اختيار عينات ومقتطفات من التفاعل بين المعلم والطلاب لعرض بعض الجوانب المهمة مثل طرق المعلمين في تحسين استجابات الطلاب أو تحديد البدائل أثناء طرح الأسئلة (Cazden et al., 1972). أما في بريطانيا، فقد استعمل الباحثون المنهج الإثنوقرافي، الذي أسهم في إثراء بحوث الخطاب الصفي بسبب اعتماده على الاندماج طويل المدى في دراسة وتحليل الخبرات الصفية باستخدام الملاحظة بالمشاركة. وقد كانت جميع هذه البحوث وصفية بطبيعتها، هدفها تحديد العمليات الصفية بغرض تحسين التعلم (Santagata, 2004; Jurow & Creighton, 2005)، حيث يسعى الباحثون إلى تقصي الموضوعات ذات الطبيعة المتكررة والمتواترة بانتظام كأنماط الطرق التي يسلكها المعلمون في تصحيح الأخطاء، وقدرة المعلمين على الاستفادة من تعليقات الطلاب ومشاركاتهم بطريقة ارتجالية، ونحو ذلك.

ومن الموضوعات المهمة التي تثري الأعمال ذات الصلة بالإيديولوجيا اللغوية موضوع الخيارات المتعلقة باللغات المدرّسة أو اللهجات، حيث ركزت بعض الدراسات على رغبات الطلاب والمعلمين وطموحاتهم فيما يتعلق بتعلم لغة ما أو إتقانها. ومن الدراسات التي كان هدفها إبراز التأثيرات الإيديولوجية على معارف الطلاب حول اللغة تلك الدراسة التي قام بها (Razfar, 2005)، الذي انصب اهتمامه على الممارسات التدريسية المرتبطة بإصلاح الأخطاء في فصلين من فصول تعليم اللغة الإنجليزية في إحدى المدارس الثانوية في الولايات المتحدة. وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة، التي استمرت سنة كاملة، عدة أدوات: الملاحظة بالمشاركة وتسجيلات مرئية ومقابلات مع المعلمين ومسوح للطلاب. وقد ركز الباحث عند تحليله للتسجيلات المرئية على الإيديولوجيات اللغوية أو التوجهات نحو الاستعمال اللغوي السلطوي الذي يظهر إما من خلال التلفظ الصريح حول الاستعمال اللغوي، أو من خلال ممارسات المعلمين والطلاب اللغوية التي تعكس حكمهم بسلامة وصحة صيغة لغوية معينة مقابل صيغة أخرى. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية إصلاح الأخطاء يتعلق بالنطق، حيث ينظر المعلمون إلى أنفسهم على أنهم الفيصل في النطق المقبول بالإنجليزية، رغم أن المعلمين يلجؤون أحيانا عند مصادفة مفردات ذات أصول غير إنجليزية إلى الطلاب الذين يتحدثون اللغات التي تنتمي إليها هذه المفردات. كما أظهرت نتائج الدراسة كذلك أن المعلمين يقومون بتصحيح استعمال الصيغ غير المعيارية ويقومون بذلك بطريقة فيها سخرية، مما يدل على أنهم يدركون أن الطلاب على وعي بأن هذه الصيغ غير مناسبة لكنهم يؤمنون بضرورة تصحيحها. أما تحليل البيانات المتعلقة بنشاطات تصحيح الأقران، فقد أظهر أن الطلاب ينهمكون في أنواع أخرى من التصحيح، مفضلين الالتزام بصيغة معيارية لغوية واحدة. وبناء على ذلك، تظهر التعليقات والعمليات الصفية في هذه الدراسة أن هناك صيغة معيارية واحدة يسعى المعلمون إلى مراقبتها والطلاب إلى اتباعها.

وهناك دراسة أخرى ركزت على أثر الإيديولوجيا المتنافسة في اختيار الأطفال للغة، حيث طبق (Volk & Angelova, 2007) دراستهما على طلاب السنة الأولى في المرحلة الابتدائية أثناء تفاعل الأقران في برنامج لغوي مزدوج، يطبق للعام الثاني في هذه المدرسة، علما بأنه أول برنامج لغوي مزدوج ينفذ في الولاية، وهو مصمم

لخلق بيئة تتمتع فيها اللغة الإسبانية بأهمية كبيرة ووظيفة أكاديمية مهمة، حيث يقضي الطلاب يومهم الدراسي في فصلين أحدهما خاص باللغة الإنجليزية والآخر باللغة الإسبانية، ويشاركون في نشاطات جماعية وفي مجموعات صغيرة في كلتا اللغتين. وقد تقصى الباحثان تفاعل الأقران لأربعة طلاب: اثنان لغتهما أولى الإنجليزية واثنان لغتهما الأولى الإسبانية. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن هؤلاء الطلاب الصغار قادرون على وصف قناعاتهم حول اللغة والتلفظ بها، حيث ذكروا أنهم يحبون كلتا اللغتين، فهم يشعرون بسيطرة اللغة الإنجليزية وبجهود المدرسة لإقناعهم بالأهمية الثقافية للغة الإسبانية من خلال توظيفهما وسيلة للتدريس. ويبدو أن اختيار اللغة في نشاطات الأقران في فصول اللغة الإنجليزية يتم بطريقة آلية، أما في فصول اللغة الإسبانية المصممة لاستعمال اللغة الإسبانية، فالطلاب ينهمكون في مناقشات لاختيار اللغة المناسبة لتأدية النشاطات، فالطلاب على ما يبدو بحاجة إلى من يذكرهم بضرورة استعمال اللغة الإسبانية، مما دفع المعلم إلى تعيين أحد الطلاب ليكون شرطي اللغة الإسبانية أثناء عمل المجموعات الصغيرة، وقد أدى هذا في بعض الأحيان إلى صرف الدرس عن تغطية المحتوى الأكاديمي، بسبب أن الناطقين بالإنجليزية يحاولون دفع زملائهم إلى استخدام الإنجليزية رغم أن الهدف في هذا الفصل تنمية اللغة الإسبانية باعتبارها لغة أكاديمية. إضافة إلى ذلك، تظهر تعليقات الطلاب والملاحظة الصفية التي قام بها الباحثان أن إيديولوجيات الطلاب المتعلقة بكلتا اللغتين ظواهر ناشئة تتغير مع تطور قدراتهم اللغوية والقيود المتعلقة بالموقف، وتتغير كذلك حسب استجابتهم لمتطلبات البرنامج اللغوي. وتعتبر هذه الملحوظة تنبيه مهم للمتخصصين في التعليم المهتمين بالإيديولوجيا اللغوية، فعلى الرغم من أن الإيديولوجيا اللغوية عند الطلاب (وربما كذلك المعلمين) تتأثر بدون شك بمكانة اللغة في المجتمع، فهي كذلك مطواعة إلى حد ما. وعليه، قد تسهم الأحداث الصفية وما يصاحبها من نجاحات أو معوقات تواصلية في مراجعة الأفراد لالتزامهم باستعمال اللغات التي تحتل مكانة في المجتمع.

ومن الدراسات التي كان هدفها اكتشاف التأثيرات الإيديولوجية والعوامل التفاعلية والسياقية التي تؤثر في الاختيارات اللغوية التي يقوم بها الأطفال، الدراسة التي قامت بها (Relano Pastor, 2008)، التي ركزت على التفاعل في برنامج خاص يهدف إلى تحسين تعليم الأطفال (٣-٥ سنوات) في مدينة سان دييقو بالولايات المتحدة. ويعقد

هذا البرنامج مرتين في الأسبوع بعد انتهاء الحصص الصباحية مباشرة، وهو يهدف إلى تشجيع الأطفال على استعمال أي لغة: إنجليزية أو إسبانية، معيارية أو غير معيارية، يرغبون في استعمالها في نشاطات حل المشكلات بهدف زيادة فرص اندماجهم، مع أن غالبية الطلاب المشاركين يتحدثون الإسبانية في بيوتهم، علما بأن بعض النشاطات تنفذ على الحاسب على نحو فردي بمساعدة مدرس من إحدى الجامعات القريبة، يتحدث الإنجليزية، في حين طبيعة بعض النشاطات الأخرى تعاونية تؤدى في مجموعات صغيرة تحت إشراف أمهات متطوعات يتحدثن الإسبانية. وقد حاولت الباحثة تقصي التفاعل الاجتماعي لهؤلاء الأطفال ثنائيي اللغة في هذا السياق معتمدة على عدة مصادر لجمع البيانات، حيث قامت خلال العام الدراسي بزيارات صفية وملاحظات ومقابلات مع منسقي البرنامج والمعلمين والمتطوعين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هؤلاء الأطفال يعالجون أطرا لغوية متصارعة ويبدون إيديولوجيات لغوية حديثة النشأة في تفاعلاتهم اليومية مع أقرانهم والبالغين. علاوة على ذلك، يعكس سلوك المشاركين من الصغار والكبار في هذه الدراسة مجموعة متنوعة من الإيديولوجيات اللغوية تتراوح بين إقرار ضمني بأهمية الإنجليزية باعتبارها الوسيلة الرئيسية للتقدم الأكاديمي، وهو موقف يمثله بعض المعلمين وبعض طلاب الجامعة بعضهم لا يتحدث الإسبانية، وتصور صريح بقيمة الثنائية اللغوية والثقافية التي تظهر من خلال القصص التي تتشاطرها الأمهات المتطوعات وما يسمع من الأطفال أنفسهم. وعلى الرغم من التزام البرنامج بإعطاء مكانة متساوية للغتين، فقد خلصت الباحثة إلى أن السياسة اللغوية القائمة على عدم التدخل صعبت من تحقيق هذا الهدف بسبب الإيديولوجيات المتصارعة المتعلقة بسيطرة الإنجليزية والدور الثانوي للإسبانية الذي عايشه جميع المشاركين.

إضافة إلى ما تقدم، كانت المواد التعليمية محل اهتمام بعض الباحثين باعتبارها من مصادر الإيديولوجيات اللغوية، حيث ركزت هذه الدراسات على محتوى المنهج أو اللغة المستخدمة في وثيقة المنهج. ومن الأمثلة على هذه البحوث، الدراسة التي أجراها (Leeman & Martinez, 2007)، حيث ركز الباحثان على موقع اللغة الإسبانية في الكتب الدراسية المخصصة لمستعملي اللغة التراثيين heritage language users (وهم الذين تعلموا اللغة غالبا بطريقة غير نظامية من خلال التعرض لها واستعمالها في الأسرة والسياقات المجتمعية الأخرى). وقد تتبع الباحثان، من خلال تحليل عناوين ومقدمات

اثني عشر كتابا في تعليم الإسبانية باعتبارها لغة تراثية مؤلفة خلال ثلاثين عاما (من السبعينات الميلادية حتى الألفية الجديدة)، التطورات التي شهدتها هذه الكتب التعليمية مع ربطها برسالة الجامعات التي تستعمل هذه الكتب، وكذلك بالخطاب العام حول اللغة وتيارات التغيير في سياسات المعرفة. ومن أهم نتائج هذه الدراسة ذات الصلة بالإيديولوجية اللغوية اكتشاف تغير الإطار الإيديولوجي للغة الإسبانية من التشديد على الجانب العرقي إلى الاهتمام بالبعد العالمي لها. فالكتب الدراسية في السبعينات الميلادية كانت تبرز الجهود التي تهدف إلى المصادقة على اللهجات المحلية والافتخار بصلة هويات الطلاب العرقية باللغة الإسبانية، مع التشديد على المعارف المحلية والإرث وتملك الطلاب للغة الإسبانية. بالمقابل، لم تركز الكتب الدراسية التي ظهرت في التسعينات الميلادية على قيمة اللهجات المحلية للغة الإسبانية، بل ركزت على الفوائد التي سوف يجنيها الطلاب وأرباب العمل من إتقان اللغة الإسبانية، مما يعكس الجانب النفعي للمعرفة اللغوية باعتبارها جواز مرور للمشاركة في سوق العمل العالمية.

علاوة على ذلك، قام عدد من الباحثين بتحليل المحتوى الإيديولوجي لدروس اللغة الإنجليزية نفسها في العقود الأربعة الماضية، حيث ركز هؤلاء الباحثون على تقصي الأدوار الاجتماعية المضمنة في النشاطات والمهمات التعلمية. ومن الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Taki, 2008) الذي أجرى مقارنة بين المواقف الإيديولوجية المضمنة في النشاطات في كتب تعليم اللغة الإنجليزية المقرة من الحكومة، المطلوب استعمالها في جميع المدارس الثانوية الحكومية في إيران، وعدد من كتب تعليم اللغة الإنجليزية العالمية التي تستعمل غالبا في مراكز تعليم اللغة الخاصة. وقد ركز Taki على الأدوار الاجتماعية والمواقف الموضوعية للشخصيات الموجودة في الكتب، حيث أظهرت نتائج الدراسة ميل الكتب المحلية إلى عدم تحديد الأدوار الاجتماعية للمشاركين في الحوارات، مع إهمال المقارنات الثقافية والعادات والاحتفالات، تاركة انطباعا بأن اللغة الإنجليزية لغة خالية من الثقافة. بالمقابل، تنزع الكتب المطبوعة عالميا إلى تصوير الشخصيات في الحوارات المدرسة على أنهم أصدقاء وزبائن وعاملين وزملاء مهنة مع التشديد على المساواة المهنية والعلاقات الاجتماعية مؤطرة ذلك ضمن اقتصاد السوق الذي يركز على التبادلات التجارية. ويخلص الباحث من كل ذلك إلى أن هذا التصوير المنحاز إلى الموقف الليبرالي الحديث يشدد على عالمية الرأسمالية، وهو موقف ليس

مستغربا، فالبحوث السابقة التي أجريت على الكتب الدراسية المستخدمة في التدارس باللغة الثانية للكبار في الولايات المتحدة (مثل Auerbach, 1995; McGroarty & Scott, 1993) أظهرت نتائجها تركيز هذه الكتب على المنافع الاقتصادية لتعلم اللغة الثانية، دون الاهتمام بالمنافع الاجتماعية والسياسية لإتقان اللغة الثانية.

خاتمة الفصل

ناقشنا في هذا الفصل أهمية الإيديولوجيا اللغوية وماهيتها في اللسانيات التطبيقية، باعتبارها من المفاهيم الاجتماعية والثقافية والسياسية المهمة في تعليم اللغة واستعمالها، التي بدأت تسترعي انتباه الباحثين المتخصصين في اللسانيات التطبيقية. وقد ركزنا في هذا الفصل على قضيتين أساسيتين: الأولى طرق قياس الإيديولوجيا اللغوية، حيث أوضحنا أن الكشف عن الإيديولوجيا اللغوية يتم إما من خلال تقصي آراء الأفراد باستعمال أدوات التلفظ الذاتي مثل الاستبانة والمقابلة، أو من خلال الكشف عن الإيديولوجيا اللغوية عن طرق تحليل الاستعمالات اللغوية للأفراد باستعمال المدونات اللغوية وتحليل الخطاب. أما القضية الثانية فهي موقع الإيديولوجيا اللغوية في تعليم اللغة، حيث استعرضنا مجموعة من الدراسات التي كان هدفها الكشف عن الإيديولوجيا اللغوية عند الطلاب والمعلمين وتلك المضمنة في الكتب المواد التعليمية والنشاطات والمهمات.

المراجع

- Achugar, M. & Oteiza, T. 2009. In whatever language people feel comfortable: conflicting language ideologies in the US Southwest border. Text & Talk, 29 (4): 371-391.
- Auerbach, E. 1995. The politics of the ESL classroom: issues of power in pedagogical choices. In J. Tollefson (Ed.), Power and Inequality in Language Education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, C. 1992. Attitudes and Language. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, P. 2006. Using Corpora in Discourse Analysis. London: Continuum.
- Bellack, A., Kliebard, H., Hyman, R. & Smith, F. 1966. The Language of the Classroom. New York: Teachers College Press.
- Biber, D., Conrad, S. & Reppen, R. 1998. Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. 1999. The debate is open. In J. Blommaert (ed) Language Ideological Debates (pp. 1-38). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bourdieu, P. 1991. Language and Symbolic Power. London: Polity Press.
- Cazden, C., John, V. & Hymes, D. 1972. Functions of Language in the Classroom. New York: Teachers College Press.
- Coupland, N. & Bishop, H. 2007. Ideologised values for British accents. Journal of Sociolinguistics, 11: 74-93.
- Dorian, N. 1989. Investigating Obsolescence: Studied in Language Contraction and Death. Cambridge: Cambridge University Press.
- Encyclopedia Britannica Online. 2011. http:/www.britannica.com/EBchecked/topic/281943/ideology.
- Fairclough, N. 2001. Language and Power. Second Edition. London: Longman.
- Fitzsimmons-Dollan, S. 2009. Is public discourse about language policy really public discourse about immigration? A corpus-based

study. Language Policy, 8: 377-402.

- Foucault, M. 1972. The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language. New York: Pantheon.
- Gal, S. 1979. Language Shift: Social Determinations of Linguistic Change in Bilingual Austria. New York: Academic Press.
- Gal, S. 1992. Multiplicity and contention among ideologies: a commentary. Pragmatics, 2 (3): 445-449.
- Gal, S. 1998. Multiplicity and contention among language ideologies: a commentary. In B. Schieffelin, K. Woolard & P. Kroskrity (Eds.), Language Ideologies: Theory and Practice. New York: Oxford University Press.
- Giles, H. & Billings, A. 2004. Assessing language attitudes: speaker evaluation studies. In A. Davies & C. Elder (Eds.), The Handbook of Applied Linguistics. Malden, MA: Blackwell.
- Heath, S. 1989. Language ideology. International Encyclopedia of Communication, vol. 2. New York: Oxford University Press.
- Hunston, S. & Thompson, 2000. Evaluation in Text. Oxford: Oxford University Press.
- Joseph, G. & Nugent, D. 1994. Popular culture and state formation in revolutionary Mexico. In G. Joseph & D. Nugent (Eds.), Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico. Durham, NC: Duke University Press.
- Jurow, A. & Creighton, L. 2005. Improvisational science discourse: teaching science in two K-1 classrooms. Linguistics and Education, 16: 275-297.
- Kingdom, J. 1995. Agendas, Alternatives, and Public Politics (2nd edition). New York: Addison Wesley Longman.
- Kress, G. & Hodge, R. 1993. Language as Ideology. Second Edition. London: Routledge.
- Kroskrity, P. 1993. An evolving ethnicity among the Arizona Tewa: toward a repertoire of identity. In Language, History, and Identity: Ethnolinguistic Studies of the Arizona Tewa. Tucson: University of Arizona Press.

- Kroskrity, P. 2004. Language ideologies. In A. Duranti (Ed.), A Companion to Linguistic Anthropology. Madlen, MA: Blackwell.
- Lai, M. 2005. Language attitudes of the first post-colonial generation in Hong Kong secondary schools. Language in Society, 34: 363-388.
- Leeman, J. & Martinez, G. 2007. From identity to commodity: ideologies of Spanish in heritage language textbooks. Critical Inquiry in Language Studies, 4: 35-65.
- Lippi-Green, R. 1997. English With An Accent: Language, Ideology and Discrimination in the United States. London: Routledge.
- Martin, J. & Rose, D. 2003. Working with Discourse. London: Continuum.
- Martin, J. & White, P. 2005. The Language of Evaluation: The Appraisal Framework in English. New York: Palgrave Macmillan.
- Masgoret, A. & Gardner, R. 2003. Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. Language Learning, 51: 123-163.
- May, S. 2001. Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism, and the Politics of Language. Harlow, Essex: Pearson Education.
- McGroarty, M 2010. Language and ideologies. In N. Hornberger & S. McKay (Eds.) Sociolinguistics and Language Education. Bristol: Multilingual Matters.
- McGroarty, M. & Scott, S. 1993. Reading, writing, and roles in U.S. adult literacy textbooks. TESOL Quarterly, 27: 563-573.
- Merriam-Webster's Collegiate Dictionary. 11th edition. 2005. USA: Webster.
- Messing, J. 2007. Multiple ideologies and competing discourses: language shift in Tlaxcala, Mexico. Language in Society, 36: 555-577.
- Mufwene, S. 2004. Language birth and death. Annual Review of Anthropology, 33: 201-222.
- Murray, D. 1989. Transposing symbolic forms: actor awareness of language structures in Navajo ritual. Anthropological Linguistics, 31: 195-208.

- Pennycook, A. 2001. Critical Applied Linguistics: A Critical Antroduction. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Philips, S. 2004. The organization of ideological diversity in discourse: modern and neotraditional visions of the Tongan state. American Ethnologist, 31: 231-250.
- Preston, D. 2004. Folk metalanguage. In A. Jaworski, N. Coupland & D. Galasinski (Eds.), Metalanguage: Social and Ideological Perspectives. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Razfar, A. 2005. Language ideologies in practice: repair and classroom discourse. Linguistics and Education, 16: 404-424.
- Relano Pastor, A. 2008. Competing language ideologies in a bilingual/bicultural after-school program in southern California. Journal of Latinos in Education, 7: 4-24.
- Rubenfeld, S., Clement, R., Lussier, D., Lebrun, M. & Auger, R. 2006. Second language learning and cultural representations: beyond competence and identity. Language Learning, 56: 609-632.
- Rumsey, A. 1990. Wording, meaning and linguistic ideology. American Anthropologist, 92: 346-361.
- Said, E. 1995. Orientalism: Western Conceptions of the Orient. London: Penguin Books.
- Santa Ana, O. 2002. Brown Tide Rising: Mrtaphors of Latinos in Contemporary American Public Discourse. Austin, TX: University of Texas Press.
- Santagata, R. 2004. "Are you joking or are you sleeping?" cultural beliefs and practices in Italian and U.S. teachers' mistake-handling strategies. Linguistics and Education, 15: 141-164.
- Shohamy, E. 2006. Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches. New York: Routledge.
- Silverstein, M. 1979. Language structure and linguistic ideology. In P. Clyne, W. Hanks & C. Hofbauer (eds) The Elements: a Parasession on Linguistic Units and Levels (pp. 193-247). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Silverstein, M. 1998. The uses and utility of ideology. In B. Shiefflelin,

K. Woodlard & P. Kroskrity (eds) Language Ideologies: Practice and Theory (pp. 123-145). Oxford: Oxford University Press.

- Spolsky, B. 2004. Language Policy. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taki, S. 2008. International and local curricula: the question of ideology. Language Teaching Research, 12: 127-142.
- Thibault, P. 1997. Mood and eco-social dynamics. In R. Hasan & P. Fries (eds) On Subject and Theme: A Discourse Functional Perspective (pp. 51-90). Amsterdam: Benjamins.
- Tsitsipis, L. 1995. The coding of linguistic ideology in Arvanitika (Albanian) language shift: congruent and contradictory discourse. Anthropological Linguistics, 37: 541-577.
- Volk, D. & Angelova, M. 2007. Language ideology and the mediation of language choice in peer interactions in a dual-language first grade. Journal of Language, Identity, and Education, 6: 177-199.
- White, P. 2005. The appraisal website. http://www.grammatics.com/appraisal/
- Woolard, K. 1989. Language convergence and language death as social processes. In N. Dorian (Ed.), Investigating Obsolescence: Studies in Language Contraction and Death. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woolard, K. 1998. Introduction: language ideology as a field of inquiry. In B. Schieffelin, K. Woolard & P. Kroskrity (Eds.), Language Ideologies: Theory and Practice. New York: Oxford University Press.
- Woolard, K. & Schieffelin, B. 1994. Language ideology. Annual Review of Anthropology, 23, 55-82.

الفصل الخامس

اللسانيات الشعبية

مقدمة الفصل

تعتبر اللسانيات الشعبية Folk Linguistics من المجالات الحديثة في اللسانيات التطبيقية، وهي تركز على رؤى غير المتخصصين في القضايا اللغوية. وإذا اعتبرنا أن اللسانيات التطبيقية تهدف إلى معالجة القضايا اللغوية المتصلة بالأفراد العاديين laypeople، فدراسة وتقصي الرؤى الشعبية تمثل مجالا بحثيا مهما. وسوف نستعرض في هذا الفصل أهمية اللسانيات الشعبية وطبيعتها، ثم ننتقل بعد ذلك للحديث عن بعض المفاهيم الأساسية في اللسانيات الشعبية، على أن نختم الفصل بمناقشة مناهج البحث في اللسانيات الشعبية.

أهمية اللسانيات الشعبية

إن دراسة قناعات ورؤى وتوجهات ونظريات مستعملي اللغة ليست شيئا جديدا في الدراسات اللغوية، حيث انصب في السابق اهتمام الباحثين من مختلف الحقول اللسانية على هذه المفاهيم (Antos, 1996)، رغم أن جهودهم لم تربط بعضها ببعض على نحو صريح لتشكل إطارا متناسقا يمثل فهما مشتركا لأهداف هذه البحوث وتطبيقاتها. ولازالت الدراسات اللسانية العامة تنحو منحى تقليدا في هذه المسألة، حيث لا يلقي

كثير من اللغويين بالا لآراء غير المتخصصين في القضايا اللسانية. ومع اعترافنا بأن هذه الرؤية قد تكون سليمة في بعض الحالات، إلا أن رؤى غير اللغويين قد تشكل مصدرا ذا قيمة كبيرة في كثير من الأحيان (Niedzielski & Preston, 2003).

إن المتخصصين في اللسانيات التطبيقية على جه الخصوص، على اعتبار اهتمامهم بالقضايا اللغوية لغير المتخصصين، ينبغي لهم الاهتمام بدراسة الخطاب اللغوي للسانيات الشعبية، والتركيز على طبيعة وقيمة المعارف والقناعات والنظريات التي يحملها الإنسان العادي وتوظيفها في تطوير أطر نظرية وحلول عملية للمشكلات اللغوية اليومية (Preston, 1996). إضافة إلى ذلك، تعتبر اللسانيات الشعبية مهمة للمتخصصين في اللسانيات التطبيقية، لأن اللسانيات التطبيقية حقل في البحث والممارسة تتقاطع فيه العلوم، ويعالج المشكلات اللغوية والتواصلية العملية التي يمكن تحديدها وتحليلها وعلاجها من خلال تطبيق النظريات والطرق والمصادر اللغوية المتوفرة، أو من خلال تطوير أطر نظرية ومنهجية جديدة في اللسانيات لحل هذه المشكلات (Niedzielski & Preston, 2009). وبذلك، تختلف اللسانيات التطبيقية عن اللسانيات العامة في توجهها الصريح نحو المشكلات اللغوية والتواصلية العملية اليومية (انظر الفصل الأول).

وإذا سلمنا بأن الاهتمام باللغة اليومية، خاصة المشكلات والقضايا المتعلقة بمستعملي اللغة، يعتبر من اهتمامات اللسانيات التطبيقية، فكل شخص ينتمي إلى هذا الحقل مجبر على الاهتمام بقناعات ورؤى وآراء مستعملي اللغة من غير اللغويين (Niedzielski & Preston, 2009). وليس معنى هذا المصادقة على هذه الرؤى والآراء، وإنما الهدف هو الاهتمام بهذه الرؤى باعتبارها بيانات تخص دراسة اللغة واستعمالها، ومن ثم تطوير حلول لهذه المشكلات التي يواجهها مستعملو اللغة. وبناء على ذلك، يعتبر تحليل رؤى غير اللغويين من الموضوعات المهمة في اللسانيات التطبيقية (Wilton & Stegu, 2011).

من ناحية أخرى، يشدد (Wilton & Stegu, 2011) على أن إن بحوث اللسانيات الشعبية ليس بالضرورة أن تطبق، إذ يمكن إجراؤها بهدف الاهتمام بالجانب النظري من آراء الناس حول اللغة. فالناس العاديين لديهم ما يقولونه حول تعلم اللغة والتعددية اللغوية ومشكلات التواصل واستعمال اللغة في وسائل الإعلام وغير ذلك. وسواء

أكانت آراؤهم حول اللغة والتواصل عفوية تلقائية أم أنها تعكس موقفا خاصا أو عاما، فاللسانيات الشعبية من ناحية المبدأ ذات صلة وثيقة باللسانيات التطبيقية.

علاوة على ذلك، يرى (Niedzielski & Preston, 2003) أن هناك أربعة عوامل تؤكد أهمية اللسانيات الشعبية، أولا ارتباط اللسانيات الشعبية بإثنوقرافيا اللغة[1]، حيث لا يمكن لأي دراسة إثنوقرافية لغوية أن تكتمل دون الكشف عن آراء المتحدثين باللغة، ثانيا، ارتباط اللسانيات الشعبية بالنظرية اللغوية، فآراء متحدثي لغة واحدة يمكن أن تمثل نقطة الانطلاق في دراسة النظرية اللغوية، ثالثا ارتباط اللسانيات الشعبية بالتفاوت اللغوي والتغير اللغوي، فتوجهات الناس نحو التفاوت اللغوي والتغير اللغوي يؤثر في كيفية تطور اللغة حتى وإن كان غالبية ما يحدث يتم في مستوى اللاشعوري، رابعا ارتباط اللسانيات الشعبية باللسانيات التطبيقية، حيث كيف يمكن تنفيذ اللسانيات التطبيقية دون الأخذ بالحسبان قناعات وآراء الأفراد المعنيين.

وخلاصة القول، إن اللسانيات التطبيقية من العلوم التي تهدف إلى خدمة الأفراد العاديين، ولذا فنحن نعتبر دراسة رؤى الأفراد العاديين حول اللغة والتواصل من القضايا المهمة. فآراء الأفراد العاديين وفهمهم للقضايا اللغوية قد يفيد المتخصصين في الدراسات اللغوية هذا من جهة، ومن جهة أخرى يجب على اللغوي، لكي يتمكن من القيام بدوره باعتباره خبيرا ومستشارا في القضايا اللغوية، أن يتعرف آراء غير اللغويين في القضايا ذات الصلة، وكيف تتولد معارفهم، وكيف يمكن إثراؤهم بهدف مساعدتهم على حل المشكلات ذات الصلة باللغة أو تغيير توجهاتهم السلبية.

مفهوم اللسانيات الشعبية

إن اللسانيات ليس هو العلم الوحيد الذي يهتم بالشعبيات أو رؤى الأشخاص العاديين، وإنما هناك أدبيات ضخمة تعالج الطب الشعبي والفيزياء الشعبية والفلك الشعبي، فهناك اهتمام واسع بآراء غير المتخصصين، وغالبا ما يطلق على هذا المجال الأساطير myths. ويعتبر علم النفس الاجتماعي من أهم العلوم التي درست الرؤى

١ - إثنوقرافيا اللغة هو توجه حديث في دراسة اللغة ينطلق من منطلقات ما بعد البنائية، وهو يشدد على ارتباط التطور اللغوي بالحياة الاجتماعية والثقافية، وإن كلاهما يشكل الآخر ويتشكل به.

الشعبية بهدف وصف سلوك الناس وعلاقتها بجوانب تتصل بحياتهم اليومية. وعليه، فالرغبة في تطبيق المفاهيم الإدراكية في اللسانيات مصدره بحوث علم النفس الاجتماعي.

ويعتبر (Hoeningswald, 1966) هو أول من دعا إلى دراسة اللسانيات الشعبية، ثم تلاه بعد ذلك Preston الذي أجرى سلسلة من الدراسات في هذا المجال، حيث يشدد (Preston, 1989) على أن انطباعات غير اللغويين وتصنيفاتهم وتصوراتهم للغة واستعمالها تمثل جزءا من المعلومات اللازمة لفهم مكانة اللغة في المجتمعات الكلامية. إن متحدثي أي لغة في أي مجتمع كلامي يحملون عادة قناعات حول اللغة، كأن يعتقد بعضهم أن لغة أو لهجة ما أقدم من غيرها، أو أن لغة أو لهجة ما أكثر جمالا من غيرها، أو أن لغة أو لهجة ما قادرة على التعبير أكثر من غيرها، أو أن لغة أو لهجة ما أكثر منطقية من غيرها، أو أن لغة أو لهجة ما تناسب أغراض معينة أكثر من غيرها، أو أن بعض الصيغ والتراكيب أكثر صحة من غيرها.

إن اللغة والتواصل جزء لا يتجزأ من حياة الإنسان، فهي تشكل الحياة الاجتماعية والهوية الجماعية والفردية للأفراد. فمن الطبيعي أن يكون لكل إنسان، سواء أكان يتحدث لغة واحدة أم عدة لغات، رؤى وآراء وتوجهات ونظريات حول اللغة والتواصل والتفاعل، مثلها في ذلك مثل القضايا الأخرى في حياته (Niedzielski & Preston, 2009). ومما لا شك فيه أن رؤى الإنسان العادي تختلف عن رؤى اللغوي المتخصص، على اعتبار أن المعارف العلمية تتشكل من خلال الإجراءات والتحليلات العلمية، وهي عرضة للتقييم من قبل المجتمع العلمي المتخصص. وهي تختلف تماما عن تكون المعارف اليومية للأفراد، فهي غير مرتبطة بالحياة اليومية، وليس الهدف منها التأثير في الحياة اليومية (Paul, 1999، مذكور في Wilton & Stegu, 2011). والواقع أن المعارف الفردية الذاتية مهمشة في غالبية السياقات العلمية، رغم أننا نؤمن بأن المعارف لا يمكن أن تكون خالية من الذاتية. وبناء على ذلك، من المفيد مراجعة كيف يتم تأطير المعارف اليومية مفاهيميا وكيف تتفاعل مع تشكل القناعات اليومية ومن ثم اتخاذ القرارات.

ويشدد (Preston, 2011) على أن اللسانيات الشعبية لا تقتصر على تعليقات غير اللغويين حول الموضوعات اللغوية، بل تشمل أيضا ردود أفعالهم تجاه اللهجات

واستعمالات اللغة، بما في ذلك الاستجابات التي تصدر بوعي أو تلك التي تصدر بلا وعي. وعليه، تعتبر نتائج الدراسات في علم النفس الاجتماعي للغة (مثل دراسات التوجهات) جزءا من اللسانيات الشعبية، إلى جانب البيانات المستقاة من تحليل الخطاب الشعوري أو من المهمات التي يكلف الأفراد بتنفيذها. وهذا الموقف يخالف الموقف الذي يقصر اللسانيات الشعبية على الاستجابات الشعورية، ويستبعد التوجهات اللغوية على اعتبار أنها تمثل الاستجابات غير الشعورية (Niedzielski & Preston, 2003). كما يشدد (Preston, 2011) أيضا على أن مصطلح شعبي في اللسانيات الشعبية يشمل جميع الأشخاص ماعدا اللغويون الأكاديميون، مثله في ذلك مثل اللغوي الذي يعتبر شعبيا في دراسة الفلك والكيمياء.

ومن النشاطات البحثية المشابهة للسانيات الشعبية، التي تجري في مجتمعات بحثية أخرى وباستعمال مصطلحات أخرى، مجال الوعي اللغوي language awareness، الذي يعتبر أحد أقرب المجالات للسانيات الشعبية. وقد ظهرت حركة الوعي اللغوي في الثمانينات الميلادية في المملكة المتحدة، عندما لاحظت السلطات التعليمية ضعف الطلاب في اللغة الإنجليزية. وقد كان من بين المقترحات التي مهدت الطريق لبحوث الوعي اللغوي الدعوة إلى تضمين المنهج المدرسي نشاطات ومهمات تهدف إلى مساعدة الطلاب على التأمل في اللغة (Hawkins, 1987). وقد نتج عن ذلك توطيد العلاقة بين بحوث الوعي اللغوي وبحوث اكتساب اللغة وتعلمها، حيث أصبح الوعي اللغوي، في سياق التحول الإدراكي الذي شهده حقل تعليم اللغة، مهما في تعليم اللغة الثانية وتعلمها على وجه الخصوص (James & Garrett, 1992). إضافة إلى ذلك، ركزت البحوث المسحية في اللسانيات الاجتماعية على متحدثي اللغات واللهجات التي تمثل الأقليات، حيث كان من أهدافها الكشف عن الوعي اللغوي عند هذه الفئات وعلاقتهم بلغة الأغلبية. ويبدو أن هذين المجالين أخذا في التقارب على نحو تدريجي في أوروبا التي شهدت اهتماما كبيرا بالتعدد اللغوي، فالوعي اللغوي يشمل الوعي بالتعدد اللغوي.

ونظرا لأن مصطلح الوعي هو مصطلح عام يشمل ظاهرة الانتباه قبل التلفظ بها إلى جانب التأملات النظرية، فقد أدى هذا إلى تداخل بحوث الوعي اللغوي مع بحوث

اللسانيات الشعبية، علما بأن بحوث الوعي اللغوي يمكن، من الناحية النظرية، أن تدرس وعي اللغويين دون الاقتصار على غير المتخصصين، رغم أن غالبية بحوث الوعي اللغوي استهدفت غير اللغويين. ولعل الفرق الرئيسي بين بحوث الوعي اللغوي ودراسات اللسانيات الشعبية يكمن في اختلاف المجتمعين البحثيين، لا في أسئلة البحوث وطرق جمع البيانات، فبحوث اللسانيات الشعبية ينصب اهتمامها على غير اللغوين أكثر من بحوث الوعي اللغوي. إضافة إلى ذلك، يبدو أن الباحثين المتخصصين في الوعي اللغوي يركزون على مرحلة الوعي التي تسبق التلفظ على عكس الباحثين في اللسانيات الشعبية.

من ناحية أخرى، تعتبر البحوث التي أجريت في مجال القناعات حول طبيعة تعلم اللغة الثانية، التي امتدت لأكثر من ثلاثين عاما، من أكثر المجالات النشطة في اللسانيات التطبيقية التي لها علاقة باللسانيات الشعبية. فقد كان هناك منذ منتصف الثمانينات الميلادية اهتماما متزايدا بدراسة ما يؤمن به المتعلم ويعتقده تجاه عملية تعلم اللغة الثانية. ويرى (Ferreira Barcelos, 2003: 8) أن الباحثين كانوا يستعملون منذ البداية مصطلح قناعة للتعبير عن مفاهيم نفسية مختلفة، ومن ثم قاموا بإجراء بعض التعديلات على المصطلحات التي يستعملونها. وقد أدى هذا إلى تكاثر المصطلحات مثل نظريات التعلم اللسانية الشعبية folklinguistic theories of learning ، وتمثيلات المتعلم learner representations، وفلسفة المتعلم في تعلم اللغة learners' philosophy of language learning، والمعارف الفوقمعرفية metacognitive knowledge، والقناعات الثقافية cultural beliefs، وتعلم الثقافة learning culture، وثقافة تعلم اللغات culture of learning languages، وتأطير التعلم مفاهيميا conceptions of learning. ونتيجة لذلك، يمكن تقسيم الدراسات إلى ثلاثة مذاهب رئيسية تختلف في منهجياتها وفي طريقة تأطيرها لقناعات المتعلم مفاهيميا (Ferreira Barcelos, 2003).

المذهب الأول هو المذهب المعياري normative approach الذي ينظر للقناعات نظرة سلبية، أي أنها تمثل سوء فهم أو أساطير يجب أن تصحح من خلال تزويد المتعلم بالمعارف العلمية الصحيحة حول طبيعة تعلم اللغة. والمنهجية المستعملة في هذا المذهب هي الاستبانات التي لا تعطي المبحوث أي مساحة ليفصل في الأسئلة

المطروحة. والتقييم السلبي لقناعات المتعلم مدفوع بميل بعض الدراسات إلى مقارنة القناعات المكتشفة بمثالية متعلم اللغة الجيد (Ellis, 2004)، كما هو الحال مع المثاليات الأخرى في اللسانيات مثل مثالية الناطق الأصلي (Chomsky, 1965)، وهي مقارنة ظالمة للمتعلم لأنها تحكم على قناعاته بالخطأ وبتسببها في إعاقة تعلم اللغة الفعال. وقد تم التغلب على هذه السلبيات من خلال المذاهب ذات الصبغة الفوقمعرفية، التي تعرف القناعات بأنها معارف فوقمعرفية حول التعلم. وبهدف قياس هذه المعارف، قامت الدراسات في المذهب الفوقمعرفي باستعمال المقابلات إلى جانب الاستبانات لإعطاء المتعلم فرصة ليعبر عن رؤاه بشكل أكثر تفصيلا. أما المذهب الثالث فهو المذهب السياقي contextual approach، وتتفاوت الدراسات المنضوية تحت هذا المذهب كثيرا في تعريفها للقناعات وفي منهجياتها وفي نوع البيانات التي تجمعها. ولعل الخاصية التي تجمع بينها هي اعتمادها على القياس الثلاثي triangulation في جمع البيانات ومحاولتها دراسة قناعات المتعلم في سياقها. ولذا، تشمل المنهجيات الملاحظة (خاصة في الفصول الدراسية)، ومذكرات الطلاب، والتحليل السردي، وتحليل الخطاب. والهدف من كل هذا هو فهم قناعات المتعلم من زاوية خبرات التعلم عند الطلاب، وبالتالي تمكين الباحث ومن ثم المعلم من الكشف عن العوامل السياقية التي تؤثر في خبرات المتعلمين. ومن أهم إيجابيات هذا المذهب تقليل النظرة السلبية للمتعلم واعتباره فردا يتفاعل مع بيئته الاجتماعية.

ومن أهم مجالات اللسانيات الشعبية التي تتقاطع فيها معارف الخبراء والمهنيين والأفراد العاديين حقل السياسة اللغوية language policy (Wilton & Stegu, 2011). فصانعو السياسات يؤثرون في طريقة تمثيل اللغة في المجتمع، حيث إن القرارات المتعلقة بتضمين المنهج المدرسي لغة من لغات الأقليات، وإعطائها مكانة اللغة الرسمية، وبث البرامج الإذاعية والتلفزيونية بهذه اللغة، لها تأثيرات مباشرة في مكانة اللغة والأنماط اللغوية المستعملة في المجتمع. فالقيود المتعلقة باستعمال اللغة (مثل منع استعمال الإنجليزية في المؤسسات الحكومية في ألمانيا) لا تؤثر في حياة الناس اليومية فحسب، بل في تطور اللغة نفسها. وبناء على ذلك، يجب أن يكون صناع القرار على دراية بحاجات المجتمع ومدارك أفراده. وهناك آثار أخرى للسياسات اللغوية، فهي قد تؤثر في ضبط الاستعمال اللغوي، حيث إن كثيرا من أفراد المجتمع من غير اللغويين يولون

صيغ اللغة وتراكيبها عناية كبيرة، ودائما ما يتم استشارة اللغويين حول استعمالات اللغة الصحيحة، رغم أن اللغويين لا يهتمون كثيرا بالصيغ والتراكيب المعيارية، فهم يقبلون بوجود عدة صيغ وأشكال لغوية.

إن مسألة دراية صناع القرار بحاجات المجتمع تقودنا إلى مسألة أخرى تتعلق بمؤهلات وخبرات المسؤولين عن السياسات اللغوية في الدول، خاصة وأن الفروق بين الخبراء وغير الخبراء قد لا تكون واضحة تماما في جميع الحالات (Niedzielski & Preston, 2003). فعلى على سبيل المثال، الشخص الخبير المثالي في التعددية اللغوية يجب أن يكون لغويا متخصصا في اللسانيات الاجتماعية والسياسة اللغوية، إلى جانب أن يكون لديه إلمام بالقانون، ورغم ذلك، فهذا لا يخول الأكاديمي المتخصص في اللسانيات الاجتماعية بالتفرد بالقرار، لأن القرار يجب أن يتخذ على المستوى السياسي.

ويرى (Wilton & Stegu, 2011) أن تأثير السياسات اللغوية لا يقتصر على التعليم والخدمات العامة، بل يمتد أثرها إلى الشركات والمؤسسات الأخرى، إذ إن لدى كثير من الشركات سياسات لغوية، وقد يكون من المفيد الكشف عما يعتقده المسؤولون في هذه القطاعات حول اللغات ودورها في التواصل الدولي. وقد يكون هناك آراء شعبية متناقضة حول هذه المسائل، فقد يشدد بعض المتخصصين في مجال المال والأعمال على أهمية معرفة أكثر من لغة ويعتبرون ذلك كفاية أساسية، بالمقابل قد يرى آخرون أن اللغة الإنجليزية تكفي في مجال المال والأعمال باعتبارها لغة عالمية. وقد يعتقد رجال الأعمال من غير الناطقين بالإنجليزية أن الاقتصار على اللغة الإنجليزية هو الحل العملي الوحيد. كل ذلك يؤكد أن كثيرا من السياسات اللغوية تتخذ من قبل أشخاص غير متخصصين هذا من جهة، ومن جهة أخرى تتسم آراء غير المتخصصين أحيانا بالتناقض، وهو خاصية مهمة من خصائص النظريات الشعبية (Wilton & Stegu, 2011). إضافة إلى ذلك، تقوم الشركات أحيانا بإجراء دراسات تهدف إلى التعرف على الحاجات اللغوية لموظفيها عن طريق استعمال المسوح، ويمكن اعتبار مثل هذه الدراسات بحوث في القناعات والتوجهات الشعبية، حتى وإن لم تُجر تحت هذا الاسم.

مفاهيم أساسية في اللسانيات الشعبية

لقد تم تحديد عدد من المفاهيم في علم النفس الاجتماعي، تتصل بقدرة الإنسان على إدراك شيء أو حدث وتصنيفه وتقييمه ومن ثم تفسيره. ويتم غالبا تعريف هذه المفاهيم (القناعات والتوجهات والآراء) بطرق مختلفة وتتداخل تعريفاتها أحيانا، ولذا فإن حدودها وطبيعتها تصبح أحيانا غير واضحة أو مشوشة أو متضاربة. ومن المهم أن نناقش تعريف هذه المفاهيم لأنها تعتبر مفاهيم أساسية في بحوث اللسانيات الشعبية.

ومن هذه المفاهيم ما يسمى النظريات الشعبية lay theories عند الحديث عن الرؤى الشعبية، حيث بدأ الاهتمام بهذه النظريات منذ أن قام (Furnham, 1988) بدراسة النظريات الشعبية في العلوم الاجتماعية، والنظريات الشعبية التي تشكل محور اهتمام اللسانيات الشعبية هي النظريات الشعبية الخاصة باللغة والتواصل. والواقع أن مصطلح نظرية بمفهومه الدقيق هو مفهوم معقد حتى ولو كان يتعامل مع ما هو شعبي، وعليه قد يكون من غير المناسب استعمال هذا المصطلح للتعبير عن الظواهر التي تدرسها اللسانيات الشعبية. ويفضل (Wilton & Stegu, 2011) استعمال مصطلح رؤى views ليغطي جميع المفاهيم ذات الصلة مثل التوجهات attitudes والقناعات beliefs والآراء opinions والنظريات الذاتية subjective theories والمفاهيم اليومية وغير ذلك.

ويرى (Goodenough, 1990: 597) أن مفهوم القناعة belief يجمع بين افتراض والتزام بهذا الافتراض، وتمثل خبرة الشخص العامة وطريقته في إدراك العالم المحيط به أساس هذا الافتراض. والقناعة بهذا المعنى الأساسي لا تتضمن بالضرورة تقييم الافتراض وإنما هو افتراض يعتقد المرء بصحته أو خطأه، علما بأن تصنيف الأشياء والأحداث والأنماط والعلاقات ضروري لاتخاذ القرارات والتصرف في البيئة الحسية والاجتماعية.

وعندما يصبح التقييم جزءا مهما في المفهوم يمكن أن نطلق عليه توجه attitude. والتوجه هو تقييم الشخص لشيء على نحو إيجابي أو سلبي، وبالتالي فالتوجه يشكل وظيفة لقناعة الشخص حول هذا الشيء، ويمثل الجانب التقييمي لتلك القناعات (Fishbein, 1965: 117). ومن الأفكار المحورية في التوجهات ونظرية تغيير التوجهات دور التوجهات في تشكيل الإجراءات أو الأفعال. فالتوجه السلبي أو الإيجابي تجاه شيء ما سوف يؤثر في أفعال المرء تجاه هذا الشيء. وعليه، فالدراسات في علم الاجتماع وعلم

النفس الاجتماعي وكذلك اللسانيات التطبيقية لا تهدف إلى اكتشاف هذه التوجهات فحسب، وإنما تسعى إلى تقصي تأثيرها في سلوكيات الأفراد، وإمكانية تغيير التوجهات بهدف تغيير السلوكيات.

ويحمل مصطلح الرأي opinion أيضا جانبا تقييميا بحيث يحكم المرء على الحدث أو الشيء، فآراء الأفراد هي نواتج تنتج عن التفاعل بين الأفراد والبيئة التي يعيشون فيها، وهي نواتج تشتمل على إطلاق إحكام (Crespi, 1997). وعليه، فالآراء الفردية لا تختلف كثيرا عن التوجهات، رغم أن التوجهات لا تعني تماما الآراء. ولذا قام بعض الباحثين بتعديل تعريف الآراء لتوضيح الفروق بين الآراء والتوجهات، حيث يرى (Rockeach, 1968، مذكور في Wilton & Stegu, 2011) أن الرأي يمثل التلفظ بالتوجه، وهذا يعني أن التوجه موقف متخذ بطريقة ضمنية تجاه شيء ما، وعندما يعبر عنه يصبح رأيا. وعليه فالضمنية تعتبر من خصائص التوجهات، مما يعني أن النفاذ والوصول إلى هذه التوجهات يمكن أن يتم من خلال تحليل الآراء. والتلفظ بالقناعات أو التوجهات يطرح جانبا آخرا في توصيف هذه المفاهيم: فطالما أن القناعات والتوجهات محتفظ بهما ضمنيا، فهما بلا شك يتشكلان بواسطة تفاعل الفرد مع العالم الحسي والاجتماعي، ولكن الأفراد الآخرين في تلك البيئة لا يطلعون على هذه التوجهات والقناعات. وعليه، فالتعبير عن الآراء يمكن الفرد من إطلاع الآخرين عليها، علما بأن مشاطرة الآراء وتشكلها من خلال مختلف عمليات التفاعل الاجتماعي يمكن أن ينتج عنه ما يسمى الرأي العام public opinion (Crespi, 1997) أو على الأقل قناعات شائعة (Fraser & Gaskell, 1990). كما أن عملية المشاطرة قد ينتج عنها ترميز القناعات المشتركة فتظهر على شكل عناصر لغوية مستقرة مثل الأقوال والأمثال.

أما النظرية الذاتية subjective theory، فيعرفها (Dann, 1982، مذكور في Wilton & Stegu, 2011) بأنها نظام إدراكي انفعالي يخص الفرد ويوجه أفعاله اليومية. وتعتبر النظريات الذاتية، من الناحية التقابلية التقليدية، مضادة للنظريات الموضوعية، وهي النظريات العلمية التي يطورها الباحثون. وعلى الرغم من أنهما متضادتين، فبناؤهما يتم بالطريقة نفسها، فالنظريات الذاتية هي عبارة عن أبنية جدلية متماثلة تربط بين مختلف المفاهيم والبيانات من خلال العلاقات الجدلية. وبناء على ذلك، تعتبر النظرية الذاتية

أكثر تعقيدا من القناعة أو التوجه، ولكنها في الغالب تكون ضمنية غير متلفظ بها، مثلها في ذلك مثل التوجهات. ووظيفة النظرية الذاتية تتمثل في توجيه أفعال الأفراد اليومية، وتعطي شيئا من الأمان للفرد. ويعتقد أن النظريات الموضوعية لا تقوم بهذه الوظيفة التوجيهية، إلا إذا تحولت إلى نظرية ذاتية. والأهم من ذلك أن علم النفس الإدراكي يعتبر النظريات الذاتية أبنية ذهنية مستقرة ودائمة إلى حد ما، وهي ليست حصينة تماما ولكنها مقاومة للتغيير (Wilton & Stegu, 2011).

ويمكننا القول إن النظريات الذاتية والتوجهات وغيرها من المفاهيم الإدراكية الأخرى ليست ذاتية تماما بالمعنى الذي يجعلها ذات خصوصية في بنيتها أو أنها مستقلة عن السياق الاجتماعي والسياسي. بل على العكس من ذلك، فهي تتشكل بواسطة توجهات الفرد وميوله في مثل هذه السياقات، وبالتالي فهي تعكس المواقف الإيديولوجية التي تتجاوز الأفراد. والواقع أن بعض الباحثين يفضل استعمال الإيديولوجيا اللغوية للتعبير عن هذه المفاهيم الفردية المشتركة (انظر الفصل الرابع)، وعليه فالإيديولوجيا اللغوية يمكن ضمها إلى الحقول الدلالية الخاصة باللسانيات الشعبية.

ويمكن النفاذ إلى هذه المفاهيم الإدراكية المختلفة من الناحية المنهجية بثلاث طرق (Wilton & Stegu, 2011): القناعات والتوجهات المرمزة على شكل تعبيرات ثابتة مثل الأقوال والأمثال يمكن تحليلها باعتبارها عناصر لغوية تعكس ترسبات القناعات المشتركة بصرف النظر عن الفرد المتحدث. ثانيا يمكن للباحث ملاحظة كيف يتأمل الناس في اللغة في الحياة اليومية وكيف يعلقون عليها. ثالثا، يمكن للباحث حث الأفراد على التلفظ بآرائهم من خلال استعمال طرق الاستنطاق، مع أن هذه الطريقة تعتبر غير موثوقة على اعتبار أن الآراء المستنطقة قد لا تعكس بدقة القناعات التي يحملها الأفراد، ورغم ذلك، فالآراء المستنطقة تلقي الضوء على الدوافع التي يحملها الفرد والأبنية الجدلية التي يوظفها ليضع نفسه في موقف معين تجاه قضية ما.

ومن المفاهيم الأساسية في اللسانيات الشعبية أيضا المعارف الشعبية folk knowledge التي تقابل المعارف العلمية scientific knowledge، حيث تفضل المذاهب العلمية التقليدية التقسيمات الثنائية التقابلية، وبالتالي فهي تتبنى التقسيم الثنائي: المعرفة العلمية في مقابل المعرفة غير العلمية. ولعل من المفيد تحديد وتقصي الرؤى المتعلقة

باللغة والتواصل التي يحملها الأفراد الذين لم يتلقوا أي تدريب في اللسانيات في مقابل الأفراد الذين تلقوا تدريبا (Niedzielski & Preston, 2003). ومع إمكانية تبني هذا التقسيم، إلا أننا يجب أن نضع في اعتبارنا أن من الصعب الإبقاء على هذا التقسيم الثنائي عند دراسة المعارف التي تغذي أي نوع من الرؤى، حيث أثبتت البحوث التي أجريت في علم اجتماع المعارف أنه عندما يسعى المرء إلى التفريق والتمييز بين أنواع المعارف فإن المسألة تصبح على شكل سلسلة متصلة لها بداية ونهاية، لا على شكل فئات قطعية. فالتفريق بين اللغوي وغير اللغوي لا يعني أن مصدر المفاهيم الشعبية هي المعارف غير اللغوية بشكل قطعي، وذلك لأن الأشخاص غير اللغويين يتعلمون شيئا عن القضايا اللسانية من مصادر مختلفة من خلال التعليم ووسائل الإعلام، كما أن رؤى اللغويين ليست بشكل كامل رؤى علمية بحتة. فرؤى اللغويين وغير اللغويين مرتبطة ببعضها البعض وتؤثر في بعضها البعض (Niedzielski & Preston, 2003). كما أن التقسيم الثنائي القاطع قد يمنع تقبل فكرة أن أنواع المعارف ترتبط بالأدوار الاجتماعية، فمن القضايا المهمة في دراسة القناعات الشعبية دور الخبير، والذي يبدو وكأنه موقف مرتبط بالموقف العلمي، ولكنه ليس بالضرورة متطابقا معه.

إضافة إلى ذلك، يرى (Wilton & Stegu, 2011) أن المعارف اليومية everyday knowledge يمكن أن تكتسب بطرق مختلفة، مما ينتج عن ذلك تشكل معارف هجينة. ومن الخصائص المهمة للمعارف اليومية أنها تكتسب وتستعمل ضمن التفاعل الاجتماعي والتفاعل مع البيئة التي توجه أفعال الأفراد. والمعارف اليومية يجب أن تثبت قيمتها في الحياة اليومية، ويتم اختبار فائدة هذه المعارف كلما اتخذ الفرد قرارا. بالمقابل، تكتسب المعارف العلمية تحت ظروف مختلفة تماما، وهي لا تخضع لضغوط تطبيقها في التفاعل الاجتماعي اليومي. وأول محطة تمر بها المعارف اليومية هي التكيف الاجتماعي الأولي، فالإنسان أثناء نموه يواجه البيئة الحسية والاجتماعية باعتبارها حقيقة موضوعية، حيث يكتشف الإنسان عناصر موضوعية في بيئته ويتعلم عنها بعض الأشياء، وبالتالي يكتسب معارف تنتقل من جيل إلى آخر، وقد تتعرض هذه المعارف لشيء من التعديل، إلا أنها دائما تستقبل على أنها حقيقة موضوعية وغالبا تبقى دون أن تخضع للمساءلة (Berger & Luckmann, 1966). واكتساب المعارف في التكيف الاجتماعي الأولي يعني معرفة شيء باعتباره حقيقة حول العالم وحول كيفية عمل الأشياء وكيف تفسر

الظواهر من قبل الأشخاص الذين يتكيفون معها اجتماعيا. ويتكسب الإنسان أثناء نموه أيضا المعارف من خلال تجريب بيئته، وهذه المعرفة الخبرية لا تتم بأي واسطة خارجية ذات سلطة، وبالتالي فهي معارف مستقاة من المصدر مباشرة.

ويحدد (Hardin, 2009) ثلاثة مصادر للمعارف اليومية ضمن النظرية الاقتصادية للمعارف اليومية. أولا يمكن للإنسان أن يسعى إلى الحصول على المعرفة لأنه يواجه مهمة تتطلب اتخاذ قرار وهو لا يملك المعرفة اللازمة. ويسعى المرء عادة خلف المعارف التي يرى أنها صحيحة أو مفيدة، بسبب أنها منقولة بواسطة شكل من أشكال السلطة. والسلطة قد تكون الخبير الذي سوف نفصل الحديث في الدور الذي يلعبه فيما بعد. ثانيا، قد يحصل المرء على المعارف صدفة، وجزء كبير من التكيف الاجتماعي الأولي يوصف بأنه من هذا النوع، فالمعارف تنهال على الإنسان وهو يقوم بنشاطات أخرى. وعليه، فكثير من المعارف هي نواتج ثانوية لشيء آخر. ثالثا قد نشعر أحيانا أن بعض المعارف مفروضة علينا كما يحدث في المدرسة، وهذا ما نراه من شكوى الطلاب من إجبارهم على تعلم أشياء لن يحتاجوا إليها أبدا في حياتهم. وعليه فليس من المستغرب ألا يقبل الناس المعارف المفروضة عليهم ولا يستعملونها. وعليه قد يحكم المرء على قيمة المعرفة وفقا لفائدتها في القرارات التي يتخذها، فالفرد قد يبدو ذو نظرة اقتصادية عندما يحتفظ بالمعارف القديمة الموثوقة ويرفض المعارف الجديدة. وهي مسألة مهمة جدا يجب أن تؤخذ بالحسبان عند وصف إنسان ما بأنه شخص عادي. ويفترض أن يكون المتخصصين في اللسانيات التطبيقية على وعي أولا بحقيقة أن الشخص العادي يحمل أنواع مختلفة من المعارف لا تقل أهمية عن غيرها، فهي تؤدي وظائف مهمة في حياته، ثانيا عند محاولة تصحيح معارف الشخص العادي الخاطئة يجب الأخذ بالحسبان مقاومة المعارف التي يعتقد الشخص أنها مفروضة عليه أو أنها غير اقتصادية. علاوة على ذلك، يجب ألا نفترض أن جميع أنواع المعارف تبدو لنا بهذه الصورة النقية، فالمعارف تتغير وتتطور أثناء انتقالها من مصدرها إلى مستخدمها، الذي قد يجري عليها مزيدا من التعديل (Antos, 1996). كما تتغير المعارف أثناء تطبيقها، أي أثناء إدراكها على أنها تمثل بديلا للقيام بعمل ما في سياق ما.

لقد أشرنا فيما سبق إلى أن الأفراد لا يحصلون على جميع المعارف اليومية التي يحتاجون إليها بأنفسهم، وإنما يحصلون على بعض هذه المعارف من خلال مساعدة أصحاب السلطة الذين يمدونهم بتلك المعارف، وعندما يثق المرء بهذه السلطة ويحكم على موثوقية المعارف، فإنه يؤمن بأن ما يتعلمه من هذا المصدر صحيح (Hardin, 2009)، علما بأنه لا يوجد شخص يملك كل المعرفة المتوفرة من الناحية النظرية، ولا حتى المعرفة اللازمة لإتقان مهمات الحياة اليومية في المجتمع المعاصر. ويشير (Wilton & Stegu, 2011) في هذا الصدد إلى الإنسان قد يقبل بعض الحقائق على أنها صحيحة ويتصرف بناء على المعارف التي يكتسبها من سلطات معينة، وهذا يحدث في المسائل التي يشعر فيها المرء بأنه ليس ماهرا بما فيه الكفاية، فيلجأ إلى السلطة وهم الخبراء في المسألة ذات الصلة لمساعدته في اتخاذ القرار المناسب في حياته اليومية. وتزداد الحاجة إلى معرفة الخبير في المجالات التي تقع تحت مسؤولية الفرد ولكنها من ناحية أخرى تمثل مجالا من مجالات الخبرة المهنية، مثل تربية الأبناء وتعليمهم والصحة الشخصية. وعندما يطلب المرء نصائح السلطة فهو يضع نفسه في موضع الشخص العادي، بعبارة أخرى، فهو يعلن عدم أهليته بحيث يعتبر نفسه غير مؤهل في القضية ذات الصلة. والخبراء من ناحية أخرى يحددون المجالات التي يفترضون ضعف الناس فيها من الناحية المعرفية والمهارية ويعرضون خبراتهم. وينتج عن ذلك تأسيس المهن والمناهج التدريبية، وعليه، يتم إعادة بناء مجالات الحياة اليومية التي تعتبر في أيدي الأفراد، ويتم تحويل المعارف والممارسات إلى معارف وممارسات مؤسساتية ومهنية (Dewe, 1988، مذكور في Wilton & Stegu, 2011).

ويمكننا أن نحدد من الناحية الموضوعية العلماء والخبراء والأفراد العاديين بناء على المؤهلات الرسمية. فالعالم scientist في أي مجال يحدد من خلال تعليمه ودرجته الجامعية والألقاب التي حصل عليها والبحوث التي قام بها وموقعه في الجامعة أو المعهد البحثي الذي ينتمي إليه. بالمقابل، يحدد الشخص العادي من خلال افتقاده لجميع المؤهلات الرسمية، والتدريب المتخصص والدرجات العلمية. أما الخبير expert فيتحدد من خلال المؤهلات الرسمية والشهادات (Hitzler, 1994، مذكور في Wilton & Stegu, 2011). وغالبا ما يتم تحديد الخبير من خلال حصوله على نوع من المعرفة المتخصصة من خلال إما الاندماج المكثف في الحقل أو مقارنته مع الأشخاص

الآخرين في البيئة (Stehr & Grundmann, 2010، مذكور في Wilton & Stegu, 2011). ويمكننا، وفقا لهذا التقسيم الثلاثي، أن نقول إن الباحث في اللسانيات التطبيقية هو من يقوم بتوليد المعارف باستعمال المنهجيات العلمية، ويحاول إثبات صحة وصدق هذه المعارف في حل المشكلات اليومية. والخبير ينشر ويطبق المعارف التي اكتسبها من مصادر أخرى ومن خبراته كذلك. أما خبرته واطلاعه فيحكم عليها من ينتفع بها، والشخص العادي هو من يستقبل هذه المعارف، فهو من يثبت فائدتها في الحياة اليومية.

من ناحية أخرى، قد لا يكون تصنيف الأشخاص وفقا للمعايير العلمية كافيا، إذ إن البناء الاجتماعي لأدوار الخبير والشخص العادي في المجتمعات يعتبر عاملا مهما يكمل المعايير العلمية (Wilton & Stegu, 2011). فمكانة الخبير تتكون نتيجة للتفاعل بين أفعال الخبير نفسه وأفعال الأشخاص الذين يطلبون خبرته، ويعزز الخبير، من خلال تقديم خبراته، دوره في المجتمع ويسهم في تكوين الأشخاص العاديين. بالمقابل، يعزز الناس، من خلال طلب الخبرة، مكانة الخبير ومكانتهم باعتبارهم أشخاص عاديين. وقد لا يحتاج الخبير إلى أي معرفة متخصصة، وكل ما يحتاجه أن يقنع الآخرين بأنه يملك هذه المعرفة ويجعلهم يثقون به. وعليه، قد لا يحتاج إلى أن يكون شخصا متمكنا، وإنما كل ما يحتاجه أن يكون قادرا على خلق انطباع بأنه شخص متمكن (Hitzler, 1994، مذكور في Wilton & Stegu, 2011، انظر الفصل الأول).

والشيء نفسه ينطبق على الشخص العادي، إذ إن دوره يبنى اجتماعيا أيضا، ففي أي حقل هناك أشخاص لهم اهتمامات شخصية ونشاطات مهنية، هذه الاهتمامات والنشاطات تجعلهم يكتسبون بعض المعارف التي تعتبر أكثر تخصصية من المعارف اليومية التي بحوزة الشخص العادي. وتطرح (Paveau, 2011) في هذا الصدد تساؤلا يتعلق بكيفية تصنيف المراجعين اللغويين والكتاب والمحامين الذين لديهم نشاطات لغوية، فهل هم لغويين أم غير لغويين؟ وقد خلصت Paveau إلى نتيجة مفادها أن غير اللغوي ليست فئة محددة، وإنما هي موقع متحول غير دائم ويبنى اجتماعيا ويمكن أن يشغله اللغويون أنفسهم. وهذا يجعلنا نؤكد على أن الاعتماد على الفئات التي ليس لها حدود صارمة وتلك التي تكون قابلة للنقاش أكثر مناسبة من التقسيمات الثنائية الصارمة في القضايا اللغوية. وبناء على ما سبق، يمكننا القول بإن الباحث الذي يمثل

الطراز الأول الموصوف سابقا هو منظر خالص pure theoretician، واللساني التطبيقي هو من يطور نظريات ذات توجهات تطبيقية أو يعمل فيما يسمى اللسانيات التطبيقية النظرية theoretical applied linguistics (Wodak, 2001) وهو يتخذ موقعا وسطا بين العالم النقي الخالص وخبراء اللغة التقليديين مثل مدربي التواصل ومعلمي اللغة، وهؤلاء يعملون فيما اللسانيات المطبقة linguistics applied (Widdowson, 2000).

وخلاصة القول، إن اللساني التطبيقي هو موقع خاص: فكونه تطبيقي يعني أنه يجب عليه أن يراعي تطبيق المعارف المقبولة علميا في الحياة اليومية من خلال أخذ حاجات الناس على محمل الجد، ومن ثم تطوير حلول للمشكلات اللغوية اليومية. واللساني التطبيقي باعتبار موقعه الذي يتوسط النظرية والمعارف اليومية والممارسات، يحق له أن يشغل موقع الخبير اللغوي بالمعنى الإيجابي لهذه المفردة، وتحويل العلم إلى خبرة تتطور بالتفاعل مع المستهلك العادي. ولذا فهو يربط بين جميع المواقع الثلاثة: فهو لغوي خبير يقدم للشخص العادي ما يحتاجه من خلال تطبيق ما يعرفه العلماء. ورغم ذلك، يشدد (McKenzie & Osthus, 2011) على مسألتين في غاية الأهمية يجب على كل باحث يدرس الآراء الشعبية أن يأخذهما بالحسبان، أولا يجب العناية بآراء غير اللغويين على نحو جاد، وثانيا يجب على أي شخص يسعى إلى الحكم على التوجهات المترسخة والمتبناة عاطفيا ويسعى إلى تغييرها أن يكون يقظا وحذرا.

منهجيات البحث في اللسانيات الشعبية

يقسم (Preston, 2011: 15) مناهج البحث في اللسانيات الشعبية إلى أربعة مناهج: المناهج التقليدية traditional، والمناهج الإجرائية operational، والمناهج التجريبية experimental، والمناهج الخطابية discoursal. وتعتمد المناهج التقليدية على البيانات المستقاة من ذخيرة القناعات المخزنة في الحكايات والأقوال المأثورة والطقوس والممارسات. ويقدم (Finegan, 1980; Lippi-Green, 1997; Milroy & Milroy, 1999) أمثلة رائعة على تاريخ لهجات اللغة الإنجليزية في مقابل الإنجليزية المعيارية في مثل هذه المصادر، ويفعل (Lodge, 1993) الشيء نفسه مع اللغة الفرنسية. وتضم المناهج الإجرائية مجموعة من الطرق البحثية ذات الصلة بعلم اللهجات الإدراكي Perceptual Dialectology، وهو من المجالات الفرعية الرئيسية في اللسانيات الشعبية. أما المناهج التجريبية فتشمل بعض

الطرق التي يستعملها المتخصصون في علم النفس الاجتماعي مثل أسلوب المظهر المتزامن matched-guise والمثيرات البصرية وتسجيل ردود أفعال المستجيبين. وأخيرا تتضمن المناهج الخطابية تسجيل وتحليل التعليقات على اللغة واستعمالها من قبل أحاديي اللغة.

وتعتمد المناهج التقليدية في جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها في دراسة القناعات والممارسات التقليدية ذات الصلة باللغة على المذهب الفلكلوري، حيث تستقى البيانات في هذا المذهب بواسطة المقابلات والاستبانات، إضافة إلى استخلاص البيانات من المصادر اللغوية العامة بما في ذلك الإنترنت. وتحليل هذه البيانات يعتمد على تعليقات المحلل وتعميماته، الذي ينبغي أن يتمتع بمعرفة ثقافية وتاريخية كبيرة بالمجتمع المستهدف. ومن الأمثلة على المذهب الأول ما قام بها (Lakoff & Johnson, 1980) حول استعمال الاستعارة في اللغة الإنجليزية، فالناس يستعلمون الاستعارات دائما في أحاديثهم، بعضها تنقل معان حرفية لجعل الفكرة أكثر حيوية وإشراقا، في حين أن غالبية الاستعمارات نستعملها دون أن ندرك ذلك. ويشدد Lakoff وJohnson على أن هذه الاستعارات لا تؤثر في طريقة إيصال أفكارنا فحسب، وإنما هي تقوم ببناء مداركنا وأفهامنا، فهي ليست أدوات شعرية وأدبية تخيلية مرتبطة باللغة دون الفكر فحسب، وإنما هي أدوات تشيع في اللغة اليومية عند الأفراد، بل إن النظام الإدراكي المفاهيمي العادي عند الفرد استعاري بطبيعته. وبناء على ذلك، فالاستعارات تحمل في طياتها رؤى شعبية حول اللغة واستعمالها. ويرى (Reddy, 1979) في هذا الصدد أن اللغة التي يستعملها الناس للحديث عن اللغة تبنى من خلال الاستعارات المعقدة التالية:

Ideas (or meanings) are objects (الأفكار ما هي إلا أشياء)

Linguistics expressions are containers (التعبيرات اللغوية هي حاويات)

Communication is sending (التواصل هو إرسال)

وبناء على ذلك، يشدد Lakoff وJohnson على أن المتحدث يعبر عن أفكاره (أشياء) في مفردات (حاويات) ويرسلها (عبر وسيلة) للمستمع الذي يُخرج الفكرة من المفردة. إن هذه الأفكار أو الانطباعات الشعبية إذاً مستقاة من الاستعارات الشعبية التي يستعملها الناس في كلامهم، وقد قدم Reddy قائمة تضم مئات من التعبيرات في

اللغة الإنجليزية من هذا النوع، مثل:

It's hard to get that idea across to him (من الصعب إيصال هذه الفكرة له)

Your reasons came through to us (لقد وصلت تعليلاتك إلينا)

It's difficult to put my ideas into words (من الصعب التعبير عن أفكاري)

Try to pack more thoughts into fewer words (حاول أن تعبر عن مزيد من الأفكار باستعمال مفردات أقل)

إن من الصعب اكتشاف أن هناك شيئا مخفيا في هذه الأمثلة بواسطة الاستعارة، بل من الصعب اكتشاف الاستعارة نفسها. إن مثل هذه التحليلات تظهر كيف يمكن أن نستخلص تعريفات شعبية ثقافية شائعة من الاستعارات الشعبية، رغم أن هذه الاستعارات الشعبية لا تنسجم مع نظرة المتخصصين لهذه الاستعارات، حيث تتجاهل الاستعارات الشعبية الخصائص السياقية والتفسيرات البديلة وفقا لهوية المتحدث.

وهناك مذهب آخر ضمن المناهج التقليدية وهو المذهب الأنثروبولوجي/ الثقافي، وهو يعتمد على الملاحظة طويلة المدى للسلوك، ويرى (Irvine, 2001) أن هذه الطريقة تهدف إلى الكشف عن الأشياء الضمنية غير الظاهرة، فمن أكثر الجوانب أهمية في الإيديولوجيا تلك التي تقع خلف المشهد، فهي تلك التي يسلم بها الناس دون تفكير، فهي غير مصرح بها. ومن أبرز الدراسات التي تمثل هذا المذهب في اللسانيات الشعبية الدراسة التي قام بها (Irvine, 1998) حول أساليب الكلام في اللغة الجاوية واللغة السنغالية. فهناك أساليب كلامية رفيعة المكانة في اللغة الجاوية تعود إلى طبقة النخبة التقليدية. وتتميز هذه الأساليب بالهدوء دون إظهار العواطف مع مراعاة حالة المخاطب من قبل المتحدث وتجنب إغضابه، إلى جانب إظهار الأدب في مخاطبة المخاطب من خلال مراعاة رغباته. أما اللغة السنغالية ففيها ضربان لغويان الأول يسمى كلام النبلاء، وهو كلام فاتر العاطفة، والثاني هو كلام شفهي ذو صبغة تاريخية، وهو كلام غزير العاطفة. وقد يظن المرء للوهلة الأولى أن هناك تشابه كبير بين هذين النظامين الكلاميين، فهما أسلوب كلامي يمثل طبقات عليا خال من العواطف، ولكننا لو دققنا النظر فيهما لوجدنا أن أسلوب الكلام في اللغة الجاوية يضم خصائص سلوكية تنسجم

مع المخاطب، في حين أن الضربين اللغويين في اللغة السنغالية يعكسان خصائص سلوكية مفترضة للمتحدث. إن عدم أخذ هذه الفروق الإيديولوجية التي تعكسها هذه المجتمعات الكلامية بالحسبان من قبل المتخصصين في اللسانيات التطبيقية قد يؤدي إلى مواجهة أنظمة قناعات يؤمن بها الأفراد على نحو قوي وربما بشكل لا شعوري.

وفي دراسة أخرى قام بها (Preston, 2011) مستخدما المنهج الإثنوقرافي، أظهرت التحليلات التفسيرية التي قام بها أن متحدثي اللغة الإنجليزية الأمريكية الجنوبية يتسمون بالبطء في الكلام، لكنهم مضيافين، بالمقابل فإن متحدثي اللغة الإنجليزية الأمريكية الشمالية يتسمون بالسرعة في الكلام وهم غير مضيافين وربما غير مهذبين. وعليه، ينظر للكلام البطيء بأنه فاتر ولكنه ودي، في حين ينظر للكلام السريع على أنه يعكس سرعة التفكير لكنه غير عاطفي. ويشدد Preston على أهمية أخذ المفاهيم الشعبية المستقاة إثنوقرافيا بالحسبان، خاصة في تعليم اللغة الأولى حيث ربما يعكس إلحاق الأطفال في المدارس أو في البرامج الخاصة مثل هذه القناعات حول الذكاء والقدرة على التعلم.

أما المذاهب الإجرائية فتستعمل في دراسة إدراك اللهجات، أي محاولة الكشف عما يعتقده غير المتخصصين بخصوص اختلاف اللهجات جغرافيا، أي تحديد حدود استعمال اللهجات داخل البلدان، وقد استعملت هذه الطريقة في هولندا واليابان باستعمال أداة تسمى طريقة السهم الصغير little-arrow method، حيث يستعمل المجيب سهم صغير على الخارطة ليحدد انتشار لهجة ما (Rensink, 1999; Mase, 1999).

وقد استعملت طريقة توزيع مواطن التشابه والاختلاف بين اللهجات على الخرائط من قبل الأفراد العاديين في دراسات كثيرة، حيث يطلب من المبحوث تحديد الفروق بين المناطق المحددة من قبل الباحث. ومن هذه الدراسات الدراسة التي قام بها (Preston, 1996)، حيث استعمل مقياس مكون من أربع مستويات تحدد درجات الاختلاف (١=نفسه، ٢=مختلف بسيط، ٣=مختلف، ٤=مختلف بشدة) لتحديد الفروق بين الولايات الأمريكية الخمسين من قبل سكان متشقان. وقد استعملت الدراسات الحديثة أساليب إحصائية معقدة للتعبير عن درجات التشابه والاختلاف المدركة من قبل المجموعات. وقد أجريت دراسات مشابهة في دول كثيرة، منها فرنسا (Kuiper, 1999)، وتركيا (Demirci & Kleiner, 1999)، وسويسرا (L'Eplattenier-Saugy, 2002)،

وإسبانيا (Moreno Fernandez & Moreno Fernandez, 2002). وهناك أيضا أدوات أخرى استعملت في دراسة اللهجات المدركة perceptual dialectology، منها الخريطة الذهنية mental mapping، حيث يطلب من المجيب رسم خريطته الخاصة به، بحيث يحدد مواقع اللهجات (Gould & White, 1974). وهناك طريقة أخرى يتم فيها الاستماع إلى عينات كلامية مسجلة من قبل المبحوثين لتحديد موقع اللهجة المسجلة (Preston, 1996).

من ناحية أخرى، يعتبر أسلوب المظهر المتجانس matched-guise technique الطريقة التجريبية الأساسية في دراسة التوجهات اللغوية (Lambert et al. 1960)، حيث يتم عرض عينتين مسجلتين سمعيا من نفس الشخص الذي يتحدث لغتين أو لهجتين، بحيث يتميز المتحدث بالطلاقة في كلتا اللغتين أو اللهجتين، ولكن يتم الفصل بين المقطعين بأصوات أخرى بحيث لا يدرك المستمع أن المتحدث هو نفس الشخص، ومن ثم يقوم المجيب بتصنيف كل عينة مسموعة على مقياس لايكرت باستعمال أوصاف مثل (سريع-بطيء) أو (ودود-غير ودود)، علما بأن هذه المقاطع الكلامية الزوجية ينبغي أن تستنبط من المجتمع الذي تطبق فيه الدراسة. وقد بدأ الباحثون بعد ذلك يضمنون متحدثين مختلفين، حيث لم تعد الطريقة هي طريقة المظهر المتجانس، رغم أن الأداة ظلت كما هي. ومن ذلك الدراسة التي قام بها (Tucker & Lambert, 1969) حيث قام بمقارنة استجابات عدد من الأمريكيين البيض والسود لعدة لهجات أمريكية. وغالبية نتائج هذه الدراسات التي تعرض من خلال معالجات التحليل العاملي للتصنيفات الزوجية المتقابلة، تشير إلى أن المجيبين يميلون إلى تصنيف العينات الصوتية وفقا لبعدين، الأول المكانة (التي تعرض من خلال تصنيفها مثل واضح-غير واضح) والثاني التضامن (التي تعرض من خلال أوصاف مثل ودود-غير ودود). وقد كان الهدف في مثل الدراسات هو الكشف عن كيف يتم تقييم اللهجات المختلفة بناء على المكانة والتضامن، وكيف يختلف المجيبون على اختلاف أنواعهم في تقييماتهم (Ryan & Giles, 1982).

أخيرا، يعتبر الخطاب اللغوي الشعبي folk linguistic discourse أحد مصادر البيانات في بحوث اللسانيات الشعبية، وقد قدم (Kalaja & Barcelos, 2003) عددا

من المذاهب المتمركزة حول الخطاب للكشف عن القناعات المتصلة باكتساب اللغة الثانية، حيث استعمل الباحثان استراتيجيات تفسيرية لتفكيك القناعات الشعبية المخزنة في المفردات التي يتلفظ بها المجيبون. وقد قام الباحثان بتفسير القناعات ضمن إطار يضم موقف الحديث والثقافة المحيطة. ويشير (Niedzielski & Preston, 2003: 301) في هذا الصدد إلى أن عمليات الاستنطاق والاستنتاج حول اللغة في السياقات الخطابية أكثر قيمة من استنطاق القناعات الشعبية المقولبة الثابتة.

ويقدم (Preston, 1994) مراجعة لعدد من استراتيجيات تحليل الخطاب اللغوي الشعبي التي قد تكشف التوجهات الخفية مثل اختيار الموضوع عند التقليد والمحاكاة، والتخصيص المرجعي في الجدل، وعلاقة المتحدث بالمستمع، وواسمات الخطاب. فهذه الاستراتيجيات تمكن الباحث من اكتشاف بعض المؤشرات المتعلقة بالمعنى من خلال بنية الخطاب، فهي تساعد في النظر إلى ما وراء الكلمات وتفكيك الافتراضات المسبقة عند المتحدث، وهي عادة تتضمن قناعات شعبية متجذرة.

خاتمة الفصل

تحدثنا في هذا الفصل عن أحد مجالات اللسانيات التطبيقية المعاصرة، ألا وهو اللسانيات الشعبية، حيث فصلنا القول في أهمية هذا المجال وعلاقته باللسانيات التطبيقية. إضافة إلى ذلك، ناقشنا مفهوم اللسانيات الشعبية وعلاقته ببعض المجالات البحثية المهمة مثل مجال الوعي اللغوي ومجال السياسة اللغوية. أما المبحث الثالث في هذا الفصل فقد خصصناه للحديث عن بعض المفاهيم الأساسية في اللسانيات الشعبية مثل القناعات والتوجهات والنظريات الشعبية والآراء والنظريات الذاتية والمعارف الشعبية وغير ذلك. وقد ختمنا الفصل بالحديث عن مناهج البحث في اللسانيات الشعبية والمتمثلة في أربع مناهج رئيسية، وهي المناهج التقليدية، والمناهج الإجرائية، والمناهج التجريبية، والمناهج الخطابية.

المراجع

- Antos, G. 1996. Laien-Linguistik. Tubingen: Niemeyer.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1966. The Social Construction of Reality. Garden City, NY: Anchor Books.
- Chomsky, N. 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Crespi, I. 1997. The Public Opinion Process. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assocites.
- Demirci, M. & Kleiner, B. 1999. The perception of Turkish dialects. In D. Preston (Ed.), A Handbook of Perceptual Dialectology. Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, R. 2004. The Study of Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferreira Barcelos, A. 2003. Researching beliefs about SLA: a critical review. In P. Kajala & A. Ferreira Barcelos (Eds.), Beliefs about SLA: New Research Approaches. Dordrecht: Kluwer.
- Finegan, E. 1980. Attitudes towards English Usage: The History of a War of Words. New York: Teachers College Press.
- Fishbein, M. 1965. A consideration of beliefs, attitudes, and their relationship. In I. Steiner & M. Fishbein (Eds.), Current Studies in Social Psychology. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Fraser, C. & Gaskell, G. 1990. The Social Psychological Study of Widespread Beliefs. Oxford: Clarendon Press.
- Furnham, A. 1988. Lay Theories: Everyday Understanding of Problem in the Social Sciences. Oxford: Pergamon Press.
- Goodenough, W. 1990. Evolution of the human capacity for beliefs. American Anthropologist, 92: 597-612.
- Gould, P. & White, R. 1974. Mental Maps. New York: Pelican Books.
- Hardin, R. 2009. How do you Know? The Economics of Ordinary Knowledge. Princeton, NJ: Princeton Press.

- Hawkins, E. 1987. Awareness of Language: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoenigswald, H. 1966. A proposal for the study of folk-linguistics. In W. Bright (Ed.), Sociolinguistics. The Hague: Mouton.
- Irvine, J. 1998. Ideologies of honorific language. In B. Schieffelin, K. Wollard & P. Kroskrity (Eds.), Language Ideologies: Practice and Theory. Oxford: Oxford University Press.
- Irvine, J. 2001. "Style" as distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation. In P. Eckert & J. Rickford (Eds.), Style and Sociolinguistic Variation. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, C. & Garrett, P. 1992. Language Awareness in the Classroom. London: Longman.
- Kalaja, P. & Ferreira, Barcelos, A. 2003. Beliefs about SLA: New Resarch Approaches. Dordrecht: Kluwer.
- Kuiper, L. 1999. Variation and the norm: Parisian perception of regional French. In D. Preston (Ed.), A Handbook of Perceptual Dialectology. Amsterdam: John Benjamins.
- Lackoff, G. & Johnson, M. 1980. Metaphors We Live By. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Lambert, W., Hodgson, R. Gardner, R. & Fillenbaum, S. 1960. Evaluational reactions to spoken languages. Journal of Abnormal and Social Psychology, 60: 44-51.
- L'Eplattenier-Saugy, C. 2002. A perceptual dialect study of French in Switzerland. In D. Long & D. Preston (Eds.), Handbook of Perceptual Dialectology. Amsterdam: John Benjamins.
- Lippi-Green, R. 1997. English with an Accent. London: Routledge.
- Lodge, R. 1993. French: From Dialect to Standard. London: Routledge.
- Mase, Y. 1999. Dialect consciousness and dialect divisions. In D. Preston (Ed.), A Handbook of Perceptual Dialectology. Amsterdam: John Benjamins.
- McKenzie, R. & Osthus, D. 2011. That which We Call a Rose by any Other Name Would Sound as Sweet: Folk perceptions, status and

language variation. AILA Review, 24: 100-115.

- Milroy, J. & Milroy, L. 1999. Authority in Language: Investigating Standard English. London: Routledge.
- Moreno Fernandez, J. & Moreno Fernandez, F. 2002. Madrid perceptions of regional varieties in Spain. In D. Long & D. Preston (Eds.), Handbook of Perceptual Dialectology. Amsterdam: John Benjamins.
- Niedzielski, N. & Preston, D. 2003. Folk Linguistics. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Niedzielski, N. & Preston, D. 2009. Folk linguistics. In N. Coupland & A. Jaworski (Eds.), The New Sociolinguistics Reader. New York: Palgrave.
- Paveau, M. 2011. Do non-linguists practice linguistics? An anti-eliminative approach to folk theories. AILA Review, 24: 40-54.
- Preston, D. 1989. Perceptual Dialectology. Dordrecht: Foris.
- Preston, D. 1994. Content-oriented discourse analysis and folk linguistics. Language Sciences, 16: 285-330.
- Preston, D. 1996. Where the worst English in spoken. In E. Schneider (Ed.), Focus on the USA. Amsterdam: John Benjamins.
- Preston, D. 2011. Methods in (applied) folk linguistics: getting into the minds of the folk. AILA Review, 24: 15-39.
- Reddy, M. 1979. The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In A. Ortony (Ed.), Metaphor and Thought. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rensink, W. 1999. Informal classification of dialects. In D. Preston (Ed.), A Handbook of Perceptual Dialectology. Amsterdam: John Benjamins.
- Ryan, E. & Giles, H. 1982. Attitudes towards Language Variation: Social and Applied Contexts. London: Edward Arnold.
- Tamasi, S. 2003. Cognitive Patterns of Linguistic Perception. Ph.D. Dissertation. University of Georgia.
- Tucker, G. & Lambert, W. 1969. White and Negro listeners' reactions to various American-English dialects. Social Forces, 47: 463-468.

- Widdowson, H. 2000. On the limitations of linguistics applied. Applied Linguistics, 21: 3-25.
- Wilton, A. & Stegu, M. 2011. Bringing the "folk" into applied linguistics. AILA Review, 24: 1-14.
- Wodak, R. 2001. Theories in applied linguistics. In C. Schaner-Wolles & J. Neubart (Eds.), Naturally! Linguistic Studies in Honour of Wolfgang Ulrich Dressler Presented on the Occasion of his 60th Birthday. Turin: Rosenberg & Sellier.

■■■

الفصل السادس

المشهد اللغوي

مقدمة الفصل

تسمى دراسة اللغة المستعملة في اللافتات واللوحات العامة بالمشهد اللغوي Linguistic Landscape، ويعرفها (Landry & Bourhis, 1997: 25) بأنها اللغة المستعملة في اللافتات في الطرق العامة ولوحات الإعلانات وأسماء الشوارع وأسماء الأماكن واللافتات المستعملة في المحال التجارية إضافة إلى اللافتات العامة المعروضة في المباني الحكومية. والمشهد اللغوي يعكس الموقف اللغوي في أي منطقة بما في ذلك الأنماط الشائعة في الاستعمال اللغوي، ويعكس كذلك السياسات اللغوية الرسمية، ويعبر أيضا عن التوجهات اللغوية السائدة في المجتمعات. وهدف هذا الفصل تفصيل القول في حقل المشهد اللغوي، الذي يعتبر من المجالات الحديثة في اللسانيات التطبيقية التي بدأ الاهتمام يزداد بها، حيث صدرت عام ٢٠١٥م مجلة علمية متخصصة في هذا الموضوع: Linguistic Landscape: An International Journal بواسطة John Benjamins.

مفهوم المشهد اللغوي

المشهد اللغوي هو النصوص متعددة الوسائط المعروضة في الأماكن العامة، وهي تشمل مجالات متعددة من الاستعمال اللغوي في المجتمعات الكلامية. ويعتبر

(Landry & Bourhis, 1997: 25) هما أول من استعمل مصطلح المشهد اللغوي، ويعرفانه بأنه اللغة المستعملة في اللوحات المعروضة في الشوارع العامة، والملصقات الخاصة بالإعلانات، وأسماء الشوارع، وأسماء الأماكن، واللافتات في المحال التجارية، واللافتات العامة في المباني الحكومية، فهذه مجتمعة تشكل المشهد اللغوي في أي منطقة أو مقاطعة، فهما يشددان على أن المشهد اللغوي يمثل ظهور اللغة وبروزها في اللافتات التجارية والعامة في منطقة ما. أما (Gorter, 2006a: 2) فيرى أن بحوث المشهد اللغوي تركز على استعمال اللغة بصيغتها المكتوبة في المجالات العامة، ويعرف (Ben-Rafael et al. 2006: 14) المشهد اللغوي بأنه أي إعلان موضوع داخل مؤسسة عامة أو خارجها، أو في مؤسسة خاصة في منطقة ما.

وتستعمل اللافتات واللوحات لنشر رسائل ومعلومات تهم الناس في المجتمع مثل الإرشادات والتعليمات والتحذيرات، كما تستعمل اللافتات في السياقات التجارية مثل التسويق والإعلانات، بهدف تنبيه الناس إلى المنتجات والبضائع (Backhaus, 2007). ومن هنا تعتبر اللافتات العامة نوع من الإشارات السيميائية، فهي تشير إلى شيء معين، فهي دال أو رمز يشير إلى مدلول ما مثل منتج أو شركة أو مكان أو قانون. من ناحية أخرى، تستعمل هذه اللافتات في توضيح مكان ما كما هو الحال في اللافتات الخاصة بالإرشادات، أو تستعمل لتوجيه انتباه الأفراد إلى شيء ما كما هو الحال في اللافتات الخاصة بالإعلانات.

وبناء على ما تقدم، يوجد المشهد اللغوي في كل مكان، وهو يشمل اللغة المستعملة في المجتمع، اللغة المحكية والمكتوبة (Shohamy & Gorter, 2009)، ولذا يضم المشهد اللغوي نصوصا مختلفة بما في ذلك النصوص المطبوعة والإلكترونية والسمعية/ البصرية والصور. وتمثل الملصقات والإشارات والإعلانات والملحوظات والأغاني المحلية والرقصات الشعبية والقصائد الغنائية صورا من المشهد اللغوي (Goodman, 1986). وقد أسهمت وسائل الإعلام الإلكترونية في إحداث تغييرات جذرية في المشهد اللغوي، حيث بدأت المنتجات الرقيمة التكنولوجية تستعمل جنبا إلى جنب مع النصوص التقليدية. والتكنولوجيا المتطورة لم تفتح قنوات جديدة للتواصل فحسب، بل وسعت الرموز السيميائية التي يمكن التعبير من خلالها عن المعاني. وقد أسهمت

هذه التكنولوجيا في توليد أشكال وصيغ جديدة من إنتاج النصوص، وذلك من خلال استعمال الحاسب الآلي والأدوات الإلكترونية الأخرى في الفضاءات الحقيقية والافتراضية. وبناء على ذلك، أصبحت النصوص في المشهد اللغوي متنوعة الأشكال والصيغ: نصوص مكتوبة/ مطبوعة، ونصوص مصورة/ مرئية، ونصوص سمعية/ شفهية، ونصوص إيمائية. وقد يكون المشهد اللغوي متعدد اللغات أو اللهجات، بل متعدد الوظائف، ويمثل أفعال كلامية متنوعة في مختلف السياقات الاجتماعية، فبعض النصوص إخبارية، وبعضها انفعالية وتفاعلية (Cenoz & Gorter, 2008).

من ناحية أخرى، هناك تفريق في كثير من الدراسات بين اللافتات المعروضة من قبل الهيئات الحكومية وتلك المعروضة من قبل الأفراد. وبناء على ذلك، يمكن تصنيف اللافتات في بحوث المشهد اللغوي وفقا للفاعلين actors في المشهد اللغوي كما يشير إلى ذلك (Ben-Rafael et al. 2006). ويقصد بالفاعلين في المشهد اللغوي الأشخاص الذين يشاركون في تشكيل المشهد اللغوي من خلال تكليف الآخرين ببناء عناصر المشهد اللغوي، أو تنفيذ ذلك بأنفسهم، وفقا لميول تفضيلية معينة أو سياسات مقصودة. ويمكن تقسيم المشهد اللغوي المقدم من قبل هؤلاء الفاعلين إلى صنفين: الأول المشهد اللغوي المستعمل والمعروض من قبل المؤسسات التي تعمل تحت سيطرة السياسات المحلية أو المركزية بطريقة أو بأخرى، والثاني المشهد اللغوي المستعمل من قبل الأفراد أو الفاعلين المتحدين مع آخرين، الذين يتمتعون بشيء من الاستقلالية ضمن بعض القيود الرسمية (Ben-Rafael et al. 2006). وقد اقترح (Shohamy & Gorter, 2009) فيما بعد استعمال مصطلحي التنازلية والتصاعدية للإشارة إلى الفاعلين في المشهد اللغوي، حيث يقصد بالمصطلح الأول المشهد اللغوي المنتج من قبل الهيئات الحكومية وتشمل المواقع العامة والإعلانات العامة وأسماء الشوارع، أما المصطلح الثاني فيقصد به المشهد اللغوي المنتج من قبل الإفراد الفاعلين في المجتمع مثل أصحاب المحال التجارية والشركات ويشمل أسماء المحال التجارية وأسماء النشاطات التجارية والإعلانات الشخصية.

أهمية المشهد اللغوي

يشدد (Gorter, 2006a) على أن اللغة تحيط بنا في كل اتجاه على شكل نصوص كما تظهر في واجهة المحال التجارية، واللافتات التجارية، والملصقات، والملحوظات الرسمية، والإشارات المرورية وغير ذلك. كما يؤكد (Garvin, 2010: 254) أن المشهد اللغوي يقدم أمثلة محسوسة من استعمال اللغة الفعلي في مكان وزمان محددين. ونظرا لما يتميز به المشهد اللغوي من ديناميكية وقدرة على التغيير، فهو يصور المجتمع تصويرا دقيقا، وبالتالي قد يؤدي إلى التحسين والتغيير. وللمشهد اللغوي وظيفتان أساسيتان (Cenoz & Gorter, 2006): الأولى وظيفة إخبارية تشير إلى الحدود المناطقية للمجموعة اللغوية، فهي تظهر لغة أو لغات بعينها (أو لهجات) تستعمل في التواصل أو في بيع المنتجات. والوظيفة الثانية وظيفة رمزية تشير إلى قيمة ومكانة اللغة كما يراها أعضاء الجماعة اللغوية مقارنة باللغات (أو اللهجات) الأخرى.

ويمثل المشهد اللغوي من خلال استعمال اللغة المرئي في القطاعات العامة مظاهر تتصل بالأفكار والرؤى المتداولة المتعلقة بالتعددية اللغوية (Shohamy, 2006). فالمشهد اللغوي يشكل أحد أهم الصور المشاهدة في الشوارع والطرقات والحدائق والمباني والميادين، والتي تتم فيها حياة المجتمع العامة، ولذا فإن المشهد اللغوي يحمل أهمية اجتماعية رمزية كبيرة، بحيث يحدد هوية المجتمعات ويرمز إلى الشعارات المجتمعية (Hult, 2009). إن المشهد اللغوي يصور التنوع اللغوي والثقافي، وذلك لأن اللافتات العامة هي نوع من العلامات السيميائية، فهي ترمز لأشياء أخرى (Akindele, 2011). إضافة إلى ذلك، يؤكد (Blackwood, 2010) على الدور الذي يلعبه المشهد اللغوي في الاعتراف بلغات الأقليات وإنقاذها، حيث يشير على سبيل المثال إلى فرنسا التي تتعرض فيها اللغات الأخرى غير الفرنسية إلى الاضطهاد، فالمشهد اللغوي وسيلة لتتبع اللغات المضطهدة.

ويعكس المشهد اللغوي السياسات اللغوية (Backhaus, 2009)، حيث تقوم بعض الحكومات والسلطات في بعض المناطق بوضع قوانين ضمن سياساتها اللغوية تتعلق باللغات أو اللهجات التي ينبغي استعمالها في اللافتات واللوحات العامة، وهي قوانين توضع جنبا إلى جنب مع السياسات اللغوية الأخرى المتصلة بالتعليم ووسائل

الإعلام والقطاعات الاقتصادية وغيرها من المجالات. كما يعكس استعمال لغة ما في اللافتات واللوحات العامة ما تتسم به اللغة المستعملة من قوة ونفوذ ومكانة وأهمية اقتصادية، حيث وجد (Cenoz & Gorter, 2006) أن للسياسة اللغوية الصارمة في إقليم الباسكا في إسبانيا تأثيرا كبيرا في المشهد اللغوي، على عكس المشهد اللغوي في جزيرة فريسيان في بلجيكا.

علاوة على ذلك، يرى (Sloboda, 2009) أن الحكومات تفرض الإيديولوجيات على الناس من خلال المشهد اللغوي، فالمشهد اللغوي في نظره لا يشير إلى الإيديولوجيا فحسب، وإنما هو وسيلة لتطبيق الإيديولوجيا. ومن هنا فإن التفاعل مع المشهد اللغوي قد يؤدي إلى اكتساب ممارسات إيديولوجية اجتماعية معينة من قبل الأفراد. ولا يقتصر هذا على الإيديولوجيات الحكومية، بل يشمل أيضا استراتيجيات التسويق. وعليه، فإن دراسة المشهد اللغوي أداة مفيدة في الكشف عن الجهود التسويقية والدعايات السياسية الخفية والنزعات الإيديولوجية الأخرى.

من ناحية أخرى، يستعمل المشهد اللغوي في الجوانب الاقتصادية، فاستعمال اللغة الإنجليزية حول العالم، على سبيل المثال، يعتبر من آثار العولمة المتعلقة بالتسويق والإنتاج والاستهلاك، فالهدف من استعمال الإنجليزية هو زيادة المبيعات، وعليه فاستعمالها في المشهد اللغوي في كثير من دول العالم مدفوع بعوامل اقتصادية. ويثير استعمال اللغة الإنجليزية في المشهد اللغوي في كثير من دول العالم أسئلة كثيرة تتعلق بالهوية والقوة والنفوذ، مما ينتج عن ذلك تبعات تتعلق بالتوازن بين مختلف اللغات المستعملة في المجتمعات متعددة اللغات (Pennycook, 1994; Philipson, 2003).

ومن إسهامات المشهد اللغوي ما يتعلق بأحد المجالات الجوهرية وهو مجال الرؤية visibility، فالمشهد اللغوي يعتبر انعكاسا للدور الذي تلعبه اللغة في المجتمعات سواء أكان ما تلعبه اللغة يتم بشكل مباشر أم غير مباشر، أو أحيانا بشكل مشوه (Gorter, 2012). وعليه فبحوث المشهد اللغوي يمكن أن تساعدنا في الحصول على رؤى تتعلق بالتنوع والتباين اللغوي الذي يصبغ السياقات المتعددة اللغات والمتعددة الطبقات التي تتميز بها المجتمعات الحديثة. كما أن المشهد اللغوي يمكن أن ينظر إليه على أنه خليط من آثار النشاط البشري الاجتماعي، وبالتالي فهو يزودنا بمقاييس تساعدنا في تحديد مواقع

التغيرات قصيرة وبعيدة المدى التي تطرأ على اللغة والمجتمع وفي تفسير هذه التغيرات.

ومن المجالات ذات الصلة بالمشهد اللغوي علاقتها بقطاع السياحة، رغم أنه من المجالات التي لم تلق ما تستحقه من البحث والنقاش. ويؤكد (Kallen, 2009) في هذا الصدد أن المشهد اللغوي وسيلة للتواصل بين السياح ووجهاتهم السياحية، فالتعامل مع لغة أجنبية في بلد أجنبي قد يجعل السياح يشعرون بعدم الأمان، ومن هنا يشدد Kallen على ضرورة الاهتمام بتخطيط وتصميم اللافتات الموجهة للسياح.

وبناء على ما تقدم، تركز دراسات المشهد اللغوي على التمثيل اللغوي في الفضاءات العامة، فهي تدرس العرض المرئي للغة المكتوبة إلى جانب تفاعل الناس مع هذه اللافتات. ولذا فهو مجال تتقاطع فيه العلوم، ويستند إلى نظريات وعلوم متعددة مثل السياسة اللغوية، وعلم الاجتماع، والسيميائية، والتدارس اللغوي، وعلم الإنسان، وعلم السياسة، والجغرافيا الاجتماعية والإنسانية. ومن هنا فهو من المجالات الواعدة في دراسة اللغة والمجتمع. وقد أخذ مفهوم المشهد اللغوي في الاتساع منذ أن قام (Landry & Bourhis, 1997) بتقديمه وتعريفه لأول مرة، حيث أصبح يغطي الآن مجالات لغوية تتجاوز كثيرا ما حدده Landry وBourhis. ونتيجة لذلك، أصبحت بحوث المشهد اللغوي متعددة الاتجاهات والأهداف بشكل لا يمكن حصره. وتركز دراسات المشهد اللغوي بالدرجة الأولى على المدن التي تمتاز ببيئات مشبعة باللغة المرئية، مع أن هناك دراسات انصب اهتمامها على القرى والمناطق القروية (Kotze & du Plessis, 2010). ورغم أن المشهد اللغوي يعتبر من المجالات الحديثة في اللسانيات التطبيقية، فقد شهد تسارعا في تطوره، فهناك عدد كبير من الكتب والمقالات المنشورة في هذا المجال، كما تم صدور مجلة تحمل اسم المشهد اللغوي عام ٢٠١٥م، وعقد ثمانية مؤتمرات خصصت لهذا الموضوع، إلى جانب أن غالبية المؤتمرات التي تعقد في اللسانيات الاجتماعية تحتوي على مقالات ومنتديات تخص المشهد اللغوي (Mensel, Vandenbroucke & Blackwood, 2016).

إن لدراسة المشهد اللغوي فوائد كثيرة، حيث يشدد (Reh, 2004: 38) على أن دراسة المشهد اللغوي يمكننا من استخلاص نتائج تتعلق بالطبقية الاجتماعية في المجتمعات، والمكانة النسبية لمختلف القطاعات المجتمعية، والمثاليات الثقافية السائدة. كما يؤكد

(Ben-Rafael et al. 2006) أن تحليل المشهد اللغوي يساعدنا في تحديد الأنماط التي تمثل الطرق التي يستعملها الناس والمجموعات والمؤسسات والهيئات الحكومية في التعامل مع لعبة الرموز ضمن الواقع المعاش الذي يتسم بالتعقيد. ويمكننا من خلال بحوث المشهد اللغوي أيضا الكشف عن بعض القضايا الاجتماعية المتعلقة بالبيئات الملائمة لبعض اللغات أو اللهجات، بما في ذلك الصراعات العرقية والاجتماعية والتضامنات المعبر عنها بواسطة الخيارات اللغوية، وديناميكية القوة والنفوذ لبعض اللافتات الرسمية أو غير الرسمية، والأهداف الخفية المتمثلة في التضارب بين السياسات اللغوية واستعمالات اللغة الفعلية (Backhaus, 2006; Shohamy, 2006). وقد قام (Tulp, 1978)، على سبيل المثال، بدراسة اللغات المستعملة في لوحات الإعلانات في مدينة بروكسل، حيث كان الهدف تقصي مدى إسهام الأنماط اللغوية المستعملة في هذه اللافتات في إظهار الصبغة الفرنسية للمدينة. فهو يرى أن جلاء اللغة وظهورها في الأماكن العامة عامل مهم في إدراك الطبيعة اللغوية العرقية للمدينة، وقد انصب تركيز Tulp على اللافتات المستعملة في طرق الحافلات والقطارات، حيث أظهرت نتائج الدراسة سيطرة الفرنسية على المشهد اللغوي للمدينة.

علاوة على ذلك، يرى (Cenoz & Gorter, 2006) أن دراسة المشهد اللغوي يمكن أن يقدم معلومات حول السياق اللغوي/ الاجتماعي، كما أن استعمال اللغات (أو اللهجات) المختلفة في اللافتات العامة يمكن مقارنته بالسياسة الرسمية وباستعمالات اللغة كما توضحها المسوح. إن دراسة المشهد اللغوي يمكن أن تقدم معلومات تتعلق بالفروق بين السياسات اللغوية الرسمية كما تعكسها اللافتات التنازلية مثل أسماء الشوارع وأسماء المباني الحكومية، وأثر هذه السياسات في الأفراد كما تعكسها اللافتات التصاعدية مثل أسماء المحال التجارية والملصقات في الشوارع. وتبرز أهمية دراسات المشهد اللغوي على وجه الخصوص في السياقات ثنائية اللغة ومتعددة اللغات.

أصول بحوث المشهد اللغوي

تتسم أصول بحوث المشهد اللغوي بتقاطع العلوم واهتمامها بالتعددية اللغوية، مما يجعلها تنسجم مع التحولات الحديثة في التفكير اللساني الاجتماعي. وتعود أصول بحوث المشهد اللغوي إلى علم اجتماع اللغة sociology of language، خاصة مجال

السياسة والتخطيط اللغوي language policy and planning، وليس ضمن علم السيميئيات semiotics كما قد يظن البعض. فغالبية الدراسات الأولية التي تضمنت بيانات من المشهد اللغوي كانت تركز على السياقات التي يؤدي فيها الاتصال اللغوي إلى صراعات سياسية أو اجتماعية، مثل القدس (Rosenbaum, Nadel, Cooper & Fishman, 1977)، وبروكسل (Tulp, 1978، مذكور في Mensel, Vandenbroucke & Blackwood, 2016). ويؤكد (Rosenbaum, Nadel, Cooper & Fishman, 1977) في دراستهم، التي تعتبر أول دراسة للغة المكتوبة في الفضاءات العامة، أن للسياسات اللغوية الرسمية أثرا في المشهد اللغوي، فهناك سيطرة للغة الرسمية على حساب اللغات الأخرى. أما (Tulp, 1978) فقد كان يهدف إلى قياس بروز وظهور لغتين رسميتين (الهولندية والفرنسية) على اللافتات التجارية في مناطق مختلفة من بروكسل، حيث لاحظ أن هناك فرقا بين المكانة الرسمية ثنائية اللغة للمدينة والوجود الفعلي لهاتين اللغتين في الشوارع، مما يشير إلى المكانة التي تتمتع بها الفرنسية على حساب الهولندية. وتعتبر الدراسة التي قام بها (Landry & Bourhis, 1997) تسير في نفس الاتجاه، حيث درس الباحثان استعمال اللغة في الفضاءات العامة في مقاطعة كويبك بكندا، وقد فسرا نتيجة دراستهما وفق منظور بقاء اللغة في السياقات ثنائية اللغة، وبشكل أكثر تحديدا ربط المشهد اللغوي بالأطر النظرية للبقاء اللغوي المرتبط بالأعراق.

ويمكننا أن نستخلص نتيجتين مهمتين تتعلقان بتطور حقل المشهد اللغوي. أولا يبدو أن هذه الدراسات تعتبر المشهد اللغوي عنصرا لغويا/ اجتماعيا يختلف عن الأنواع الأخرى التي تمثل الاتصال اللغوي في السياقات المتعددة اللغات (Landry & Bourhis, 1997)، ومن ثم فهي تعد لظهور مجال بحثي جديد. ثانيا وصل الباحثون إلى نتيجة مفادها أن المشهد اللغوي لأي منطقة تتسم بالتعددية اللغوية والثقافية يقدم انطباعا جيدا للبقاء اللغوي المرتبط بالعرق للمجموعات اللغوية القائمة في تلك المنطقة، على اعتبار أن المشهد اللغوي يعتبر الوسم الأكثر ظهورا ووضوحا الذي يفرق بين من يدخل في المجموعة الباقية ومن يخرج منها. ولعل مما يدعم هاتين النتيجتين الاتفاق بأن استعمال اللغة في المجتمعات مرتبط وبشكل حصري بمجموعات محددة من مستعملي اللغة، في حين أن بروز وظهور لغة بعينها هو مؤشر على بقاء هذه اللغة ومستعمليها.

إن تأثير النقطة الأخيرة كبير جدا، خاصة في الموجة الأولى من دراسات المشهد اللغوي التي ظهرت قبل عقد من الزمن. ولعل أول محفز لتأسيس مجال في المشهد اللغوي هو نشر عدد خاص من مجلة المجلة الدولية للتعددية اللغوية International Journal of Multilingualism، والتي طبعت فيما بعد في كتاب (Gorter, 2006b). فالفصول الأربعة في هذا الكتاب تمثل المرحلة الأولى من بحوث المشهد اللغوي، فهي تشترك في استعمالها المدخل الكمي التوزيعي quantitative distributive approach، الذي يعتمد على إحصاء اللافتات بمختلف أشكالها في منطقة معينة ومن ثم تصنيفها ومقارنتها ببعضها بعضا. بعبارة أخرى، تعتبر نقطة الانطلاق في التحليل هي التوزيع الجغرافي ووجود العناصر اللغوية في المناطق الحدودية، حيث يعتبر وجود العناصر اللغوية مرتبط بالمكانة الاجتماعية والرسمية للغة (أو اللغات) وبمجتمع المتحدثين بها. فالمذهب التوزيعي في نظرهم يعطي انطباعا بالقوة والنفوذ الذي تتمتع به بعض الجماعات اللغوية استنادا إلى وجود أو غياب اللافتات في الفضاء العام. وهناك مطبوعة أخرى أسهمت في ميلاد هذا الحقل وهي أول دراسة متخصصة monograph في المشهد اللغوي (Backhaus, 2007). وقد اشتملت هذه الدراسة على عرض شامل للدراسات السابقة في حقل المشهد اللغوي، إلى جانب أنها اشتملت على دراسة حالة مفصلة للمشهد اللغوي لمدينة طوكيو، علما بأن Backhaus قد طبق المذهب التوزيعي في هذه الدراسة، مما ألهم الباحثين الآخرين على تطبيق نفس الطريقة.

وقد أدى الانفجار البحثي في دراسات المشهد اللغوي منذ عام ٢٠٠٧م إلى تنوع كبير في مجالات البحوث، كما أدى هذا الانفجار البحثي إلى طرح تساؤلات تتعلق بالمنطلقات النظرية والمنهجية التي بنيت عليها الدراسات السابقة التي ذكرناها. وتعتبر الدراسات التي قام بتحريرها (Shohamy & Gorter, 2009) من أهم الشواهد على هذا التطور، حيث قام الباحثون في هذه المجموعة من الفصول بمعالجة عرض اللوحات اللغوية في الفضاء العام من زوايا نظرية مختلفة، مع مناقشة كثير من القضايا المنهجية التي لا زالت حتى الآن محل نقاش. وقد بدأ الباحثون في هذا الوقت التقاط عدد من القضايا المتفرقة، حيث أخذ الباحثون في حقل المشهد اللغوي في الاستناد إلى البحوث السابقة التي تعالج اللوحات المكتوبة في الفضاء العام من وجهات نظر تختلف عن وجهة النظر التوزيعية التي تحدثنا عنها سابقا. فقد تم في هذا النوع من البحوث

دمج رؤى مستقاة من السيميائيات (أي فحص اللوحات في مكانها فحصا دقيقا دون السعي إلى توزيعها)، وقد أدى هذا إلى طرح تساؤلات تتعلق بصنع اللوحة وقراءتها ووظيفتها والجوانب المادية فيها. ومن الإسهامات النظرية الرئيسية في حقل المشهد اللغوي ما قدمه (Scollon & Scollon, 2003) والمذهب المنسوب إليهما المسمى المذهب السيميائي/ الجغرافي geosemiotics، حيث يؤكد Scollon و Scollon أن فهم معاني اللوحات واللافتات يتطلب فهم موقعها الاجتماعي والثقافي، بعبارة أخرى فهم المعنى الاجتماعي لموقع اللوحة والخطاب المتصل بها، وهي فكرة أصبحت ذات تأثير كبير في غالبية البحوث المعاصرة في حقل المشهد اللغوي. وقد أدت كل هذه التطورات إلى تنوع وتعدد المذاهب التي ميزت جميع بحوث المشهد اللغوي التي أجريت بعد ذلك.

القضايا الجوهرية في بحوث المشهد اللغوي

بما أن دراسات المشهد اللغوي أثبتت أنها مجال مثمر ضمن اللسانيات الاجتماعية خلال العقد الماضي، فمن الطبيعي أن تكون كثيرا من قضايا اللسانيات الاجتماعية الجوهرية من الموضوعات التي قام الباحثون في حقل المشهد اللغوي بدراستها ومناقشتها (انظر على سبيل المثال Gorter & Cenoz, 2008; Gorter, 2013; Shohamy, 2012). وسوف نستعرض في هذا المبحث عددا من القضايا التي تعكس الوقائع اللغوية/ الاجتماعية المعقدة التي نواجهها في هذا العصر، وتعكس كذلك الدور المتعدد الوجوه الذي تلعبه اللغة في المجتمع في عصر العولمة.

أولا تعتبر التعددية اللغوية multilingualism والمزج اللغوي translingual mixing من أكثر الموضوعات التي لقيت اهتماما من الباحثين في حقل المشهد اللغوي، حيث انصب اهتمام الباحثين على الاستعمالات المتعددة لغويا التي تحدث في الفضاءات العامة في المواقع والسياقات ذات الطبيعة المدنية أو القروية على حد سواء. وقد قدم (Gorter, 2006a) بحوث المشهد اللغوي على أنها مذهب جديد في دراسة التعددية اللغوية، وطريقة مبتكرة في دراسة أحد أهم القضايا التي انصب اهتمام المتخصصين في اللسانيات التطبيقية عليها. وقد استجاب الباحثون في حقل المشهد اللغوي لهذا النداء وقاموا منذ ذلك الحين بتوثيق الاستعمالات المتعددة اللغات من قبل الفاعلين المحليين في سياقات مختلفة حول العالم. وقد كانت التعددية اللغوية الاجتماعية، باعتبارها من

الخصائص الأساسية لحقل المشهد اللغوي، طاغية على أكثر البحوث والمطبوعات منذ أن قام (Gorter, 2006b) بنشر كتابه. فالدراسات التي ركزت على تقصي التعددية اللغوية في مواقع جغرافية متعددة من زوايا نظرية ومنهجية مختلفة تمثل جزءا كبيرا من المطبوعات التي نشرت في ذلك الوقت (منها على سبيل المثال Shohamy & Gorter, 2009; Shohamy, Ben-Rafal & Barni, 2010; Helot, Barni, Janssens & Bagna, 2012). ومن الرؤى الأساسية التي تبنتها هذه الدراسات أن اللغات التي يتحدث بها السكان المحليون قد لا تعكس بالضرورة ما نشاهده في المشهد اللغوي لأي منطقة، وإنما يعتبر المشهد اللغوي من إفرازات الصراع بين القوى المختلفة للسيطرة على المكان والملكية والشرعية والسياسات والإيديولوجيات، وبالتالي فهو (أي المشهد اللغوي) يجسد بناء الفضاء العام بناء رمزيا بالطريقة المحلية، وعليه ينبغي أن يفسر بهذه الطريقة (Shohamy, 2012).

علاوة على ذلك، يعتبر موضوع المزج اللغوي language mixing في اللغة المحكية من الموضوعات التي لقيت اهتماما كبيرا من الباحثين في الثنائية اللغوية ضمن اللسانيات الاجتماعية منذ السبعينات الميلادية، وقد أصبحت هذه الظاهرة بصيغتها المكتوبة من الموضوعات الرئيسية في دراسات المشهد اللغوي مؤخرا، سواء أكان ذلك من ناحية وظيفية متحولة أم من ناحية لغوية بنائية. فمن زاوية وظيفية متحولة، قام (Kasanga, 2010) بملاحظة الجمع اللغوي بين الفرنسية باعتبارها لغة التخاطب المحلية واللغة الإنجليزية باعتبارها لغة العولمة في المشهد اللغوي في جمهورية الكونغو. وقد قام Kasanga بمناقشة أمثلة ونماذج من اللوحات الثنائية اللغة، بحيث تؤدي اللغة الفرنسية فيها وظيفة إخبارية من خلال نقل الرسالة المقصودة، في حين تلعب اللغة الإنجليزية دور تعزيز الهوية والزخرفة والإبقاء على الاسم التجاري للسلعة. وقد وجد (Androutsopoulos, 2010) أيضا مزجا لغويا متحولا في المطبوعات الإعلانية في ألمانيا شبيه بما وجده Kasanga، حيث كانت اللغة الإنجليزية توضع فوق اللغة الألمانية بشكل أكثر وضوحا وبروزا في هذه المطبوعات. ويقترح (Sebba, 2013: 107) في هذا الصدد طريقة لتحليل اللوحات واللافتات المتعددة اللغات وفقا للعلاقات التي تربط بين اللغة والمحتوى، بحيث يمكن أن يعرض المحتوى إما بشكل متكافئ أو بشكل مفصول أو بشكل متداخل. فالسياسة اللغوية في بروكسل، على سبيل المثال، تفرض

ترجمة متكافئة بين الفرنسية والهولندية في اللوحات الخاصة بأسماء الشوارع، في حين لا تفرض أي قيود على الاستعمالات اللغوية التجارية والخاصة، مما أدى إلى وجود فوضى في اللغات المستعملة في مثل هذه اللافتات. كما قام (Reh, 2004) بتقديم إطار مفصل لتحليل النقوش المتعددة اللغات، وذلك بالنظر إلى تنظيم المعلومات والترجمة.

وهناك أشكال وصور من المزج اللغوي أكثر شدة من الصور السابقة، فقد قام (Huebner, 2006)، على سبيل المثال، بإجراء مسح متعدد الطبقات على استعمال اللغة في اللوحات واللافتات في ١٥ حيا في بانكوك، وتمكن من توثيق صور متعددة من المزج اللغوي بين اللغة التايلندية والإنجليزية، وذلك من زاوية الاقتراض الدلالي وطريقة الكتابة والنطق والنحو، إلى درجة تجعل المرء قد يتحدث لغة إنجليزية بلكنة تايلندية. من ناحية أخرى، حاول (Stroud & Mpendukana, 2009) الكشف عن علاقة المزج اللغوي على اللافتات بالطبقية الاجتماعية/ الاقتصادية في جنوب أفريقيا، حيث وجد الباحثان أن استعمال اللغة في لوحات الإعلانات الشخصية في المناطق الغنية تختلف عن استعمال اللغة من قبل أصحاب المحال التجارية في المناطق الأقل ثراء. ففي المناطق الغنية يتم استعمال لغة إنجليزية رسمية مع بعض الاقتراض المحكم من اللغة الأفريقية، بالمقابل يتم استعمال لغة إنجليزية أقل معيارية في المناطق الأقل ثراء مع كثرة المزج والتهجين بين اللغات.

ثانيا يمثل موضوع السياسة اللغوية وما يتضمنه ذلك من صراعات لغوية أحد أهم القضايا التي انصب اهتمام الباحثين في حقل المشهد اللغوي عليها. لقد ذكرنا سابقا أن الاهتمام باستعمال اللغة في الفضاءات العامة الذي ظهر في بداية السبعينات الميلادية كان ضمن حقل السياسة والتخطيط اللغوي. إن تقاسم المناطق الحدودية من خلال استعمال اللغة في السياقات التي يحدث فيها صراع اجتماعي بين المجتمعات العرقية المختلفة يعتبر وسيلة لحل أو تخفيف الصراع والخلاف في هذه المجتمعات. فقد تم في بلجيكا مثلا إعداد سياسات لغوية شاملة خضعت لمراجعات كثيرة، وتم فرضها لحماية مكانة الفرنسية والهولندية والمحافظة على استعمالهما وظهورهما في الفضاء العام. ومنذ ذلك الحين، استمر موضوع السياسات اللغوية وما يصاحبها من جوانب إيديولوجية من الموضوعات الأساسية في دراسات المشهد اللغوي. ويميز (Backhaus, 2009:

157) في هذا الصدد بين حالتين من السياسات اللغوية تقفان على طرفي نقيض في النطاق الواسع لسياسات المشهد اللغوي القائمة حول العالم. ففي الطرف الأول من هذا النطاق نجد قانون ١٠١ (Bill 101) في مقاطعة كويبك الذي يحمي ظهور وبروز الفرنسية في جميع نواحي اللافتات العامة سواء أكانت رسمية أم تجارية. بالمقابل، نجد أن السياسة اللغوية في طوكيو مقصورة على بعض التوصيات والإرشادات التي تحث على تبني اللغة اليابانية وهي ليست ملزمة من الناحية القانونية. ويمكننا أن نلحظ أن غالبية السياسات اللغوية حول العالم تقع بين هاتين الحالتين، فالسياسة اللغوية الرسمية لأي مدينة أو منطقة أو دولة تحدد طبيعة استعمال اللغة على اللافتات ذات الصبغة الرسمية، في حين أن اللافتات التجارية والخاصة غير منضبطة. وقد لقي هذا التفريق بين التمثيل الرسمي وغير الرسمي اهتماما من قبل الباحثين في حقل المشهد اللغوي. فقد قام (Landry & Bourhis, 1997: 26) بالتفريق بين اللافتات التجارية الخاصة واللافتات الحكومية العامة، ويرى (Ben-Rafal et al. 2006: 10) في هذا الصدد أن اللافتات الرسمية التنازلية تعكس الالتزام بالثقافة السائدة والمسيطرة، في حين تكون اللافتات الخاصة التصاعدية أكثر اتساقا مع استراتيجيات الأفراد، مما يعني أن الأول يعكس النفوذ الصريح، في حين يكون الثاني مؤشرا على التضامن الخفي.

وعلى الرغم من أن كثيرا من دراسات المشهد اللغوي تتبنى هذا التقسيم الثنائي في تحليلاتها للممارسات المتعددة اللغات في الفضاءات العامة إلى حد كبير، فهناك أصوات ظهرت مؤخرا تنتقد هذا التقسيم الثنائي المباشر، وذلك لأن هذا التقسيم لا يراعي التعقيدات على الواقع ويهمل حالات يكون فيها شيء من التداخل بين الاستراتيجيات التصاعدية والتنازلية. وبناء على ذلك، يعيد (Kallen, 2010) تعريف القوى التنازلية حيث يصفها بأنها سلطات مدنية بهدف تخفيف الفروقات ضمن هذا المصطلح. كما يؤكد (Lou, 2012: 46) أن الفروقات بين اللافتات الرسمية والتنازلية واللافتات غير الرسمية والتصاعدية بدأت تتلاشى، فنفوذ الدولة غالبا ما يمتزج مع رغبات الشركات. ونفس الشيء ينطبق على اللافتات التي تمثل الاستراتيجيات التصاعدية، فكثير من الشركات العالمية الكبيرة، كما يشير إلى ذلك (Pavlenko, 2009: 250)، تسعى إلى الظهور بصورة معترف بها عالميا (اللافتات العالمية)، والشركات التجارية المحلية قد تحتاج إلى الالتزام بالسياسات المحلية، كما أن الأفراد قد يلجؤون إلى خيارات

وفقا لقدراتهم اللغوية والقدرات اللغوية للجمهور المستهدف.

وخلاصة القول إن دراسات المشهد اللغوي تمثل قيمة كبيرة في مجال السياسة اللغوية (Shohamy, 2015)، فقد أثبتت أنها أداة مفيدة في مجال الإحياء اللغوي، وذلك من خلال توثيق التعددية اللغوية في سياقات اجتماعية معينة، وإبراز معنى النصب التذكارية، كما أنها أداة مفيدة في تقييم السياسات اللغوية المحلية وما قد تسببه من صراعات. علاوة على ذلك، فهي تلعب دورا مهما في تعزيز الوعي بالسياسات اللغوية وتشجيع المواطنين والمعنيين بالمشهد اللغوي على أن يكونوا من النشطاء الفاعلين في مواجهة السياسات اللغوية.

ثالثا: من الموضوعات الأساسية التي تتأثر بدراسات المشهد اللغوي لغات الأقليات minority languages، فدراسات المشهد اللغوي تسهم في تطوير طرق جديدة في التفكير في موضوعات لها تاريخ طويل في بحوث اللغة والمجتمع مثل الاتصال اللغوي والصراع اللغوي (Gorter, Marten & Van Mensel, 2012). إن قيام الباحثين بفحص عينات ونماذج مادية محسوسة من الاتصال اللغوي والصراع اللغوي الظاهرة في المشهد اللغوي قد يساعد الباحثين والمختصين في وصف تعقيدات الخطابات اللغوية والإيديولوجيات المرتبطة بعلاقات القوة ذات الصلة باللغات المجتمعية بطريقة ناقدة، وفي تجاوز بعض المنطلقات والفرضيات المتعلقة بسيطرة جماعات لغوية معينة، وهو ما يطغى على كثير من البحوث المتصلة بلغات الأقليات. فعلى سبيل المثال، يصف (Moriarty, 2012) كيف أن المشهد اللغوي في مدينة أيرلندية سياحية يعكس الإيديولوجيات اللغوية المتعلقة باستعمال اللغة الأيرلندية والإنجليزية في هذه المدينة، مما يجعل المشهد اللغوي أداة لتقصي بناء الإيديولوجيات المتعلقة بلغات الأقليات.

من ناحية أخرى، يشير (Cenoz & Gorter, 2006) إلى أن السياسات اللغوية القوية والنشطة تحمي اللغات المحلية للأقليات، كما أنها يمكن أن تؤثر في اللافتات التجارية، حيث يؤكدان من خلال ملاحظاتهم أن هذا ينطبق على اللغة الباسكية في إقليم الباسكا بإسبانيا. ويشدد (Cenoz & Gorter, 2006) على أن تأثير المشهد اللغوي مزدوج في هذا المجال، فهو يمثل من جهة أداة تقييم تعكس مدى دعم أو تهديد لغة من لغات

الأقليات في سياق ما، وهو من جهة أخرى وسيلة لحماية لغات الأقليات من خلال ضمان ظهور هذه اللغات في المشهد اللغوي، ومن ثم إحداث تغيير في السلوك اللغوي. والمسألة الأخيرة قضية جدلية، وذلك لأن ظهور لغة الأقليات في المشهد اللغوي يرتبط غالبا بعوامل اقتصادية ولا يعكس بالضرورة السلوك اللغوي الفعلي. وهو ما يؤكده (Hornsby, 2008) الذي يشير إلى أن استعمال اللغة البريتانية على اللافتات في مقاطعة بريتانيا كان يهدف إلى جذب السياح الذين يبحثون عن أماكن بريتانية أصيلة. وعلى النقيض من ذلك، يرى (Salo, 2012) أن الظهور العام للغات الأقليات قد يفتح مجالات جديدة لهذه اللغات وقد يمنحها قيما جديدة أيضا، وبالتالي يساعدها ذلك في مقاومة التهميش.

رابعا: يعتبر موضوع المواقع التي تشغلها اللافتات واللوحات من الموضوعات الحديثة والمهمة في بحوث المشهد اللغوي، ويقصد بذلك مكان وضع اللافتات، وكيفية عرض اللغات والخطابات في اللافتات نفسها، أي طريقة تصميم اللافتة نفسها. ويعود الاهتمام بهذا الموضوع إلى (Scollon & Scollon, 2003)، الذين طورا مفهوم السيميائية/ الجغرافية، كما ذكرنا ذلك سابقا. ويشدد Scollon و Scollon على أن موقع اللافتات يؤثر في معنى اللافتة ووظيفتها وتفسيرها، وبالتالي فإن الفضاء أو المكان من العوامل المهمة في العمليات السيميائية. وقد امتد تأثير المذهب الذي جاء به (Scollon & Scollon, 2003) إلى بعض المتخصصين في اللسانيات الاجتماعية الذين شرعوا في دراسة الظواهر اللغوية/ الاجتماعية المصاحبة للعولمة، مع التركيز على العناصر والخصائص المكانية. ومن ذلك ما قام به (Blommaert, 2010) الذي تبنى مذهبا جديدا يتسم بالنظر إلى اللغة على أنها مصدر متحرك يحدث على مستويات متعددة، كل مستوى يتضمن تغيرات وتحولات في الوظيفة والبنية والمعنى. فكما أن استعمال اللغة في اللافتات يمكن تفسيره بواسطة مقياس محلي في السياق المحلي، فقد أظهرت بعض الدراسات (منها على سبيل المثال Lanza & Woldemariam, 2014) كيف يمكن أن تكسب بعض اللافتات قيما جديدة من خلال تفسيرات جديدة باستعمال مقاييس جديدة.

مناهج البحث في المشهد اللغوي

نظرا لتعقيدات الظواهر اللغوية/ الاجتماعية التي تقع ضمن مظلة بحوث المشهد اللغوي بسبب ظواهر العولمة والتنوع المفرط وزيادة التنقل، فقد تطورت المنهجيات البحثية المستعملة في دراسات المشهد اللغوي وأصبحت أكثر تعقيدا ومتعددة الوجوه ومتقاطعة العلوم. وتعتمد منهجيات البحث في دراسات المشهد اللغوي على تصوير اللافتات واللوحات في منطقة ما، ومن ثم ترميز هذه الصور وفقا لخصائص معينة، وأخيرا القيام بمقارنات إحصائية لاستخلاص نتائج تتعلق بالعلاقات بين الجماعات العرقية لغويا. وقد بدأت الدراسات الحديثة تستعمل المقابلة مع الفاعلين في المشهد اللغوي (Malinowski, 2009). وينتقد (Spolsky, 2009) الوضع الحالي لدراسات المشهد اللغوي من خلال ثلاث مسائل. أولا يرى أن نطاق هذا المجال لازال محدودا، حيث يرى أن هناك لافتات ولوحات أخرى مثل اللافتات غير اللفظية يجب أن تدخل ضمن المشهد اللغوي. ثانيا يرى أن كثيرا من الدراسات التي أجريت نادرا ما يتم معالجة الأسئلة المتعلقة بصاحب اللافتة: من نفذ اللافتة ولماذا؟ ثالثا يرى أنه من الصعب وضع حدود بين اللافتات التي يتم تضمينها في البحث وتلك التي تستثنى.

وهناك عدة محاولات لوضع نظريات ونماذج لبحوث المشهد اللغوي، مما يكشف الاختلاف بين العلماء في الوصول إلى نظرية موحدة (Shohamy & Gorter, 2009). فعلى سبيل المثال، يدعم Coulmas اتباع مذهبا تاريخيا في دراسة المشهد اللغوي، في حين يسعى Spolsky، وهو من المؤسسين لبحوث المشهد اللغوي، إلى استعمال مذهب لغوي/ اجتماعي، الذي يسير جنبا إلى جنب مع مذهب Ben-Rafael الاجتماعي. بالمقابل، يستعمل Cenoz وGorter مذهبا اقتصاديا في دراسة المشهد اللغوي، أما Huebner فهو يعتمد على مفهوم إثنوقرافيا التواصل Ethnography of Communication لـ-Hymes. ويعتنق Hult المذهب اللغوي البيئي، وهناك مجموعة من الباحثين، وعلى رأسهم Dal Negro وBackhaus وSloboda ، يتبنون المذهب الإيديولوجي.

ولعل أول قضية تصادف الباحثين في حقل المشهد اللغوي تعريف الظاهرة المشاهدة، فهناك نقاش كبير بين المتخصصين في هذا الحقل حول طبيعة اللافتة أو اللوحة sign،

خاصة في السنوات الأولى التي شهدت إجراء دراسات معترف بها. ووفقا لـ(Landry & Bourhis, 1997: 25) هناك ستة أنواع من اللافتات، وهي: اللوحات في الشوارع العامة، ولوحات الإعلانات الشخصية، وأسماء الشوارع، وأسماء الأماكن، واللافتات الخاصة بالمحال التجارية، واللوحات العامة على المباني الحكومية. أما (Ben-Rafael et al. 2006: 14) فهو يعرف اللافتة بأنها أي لوحة أو إعلان داخل أو خارج مؤسسة عامة أو مؤسسة خاصة في موقع جغرافي معين. والواقع أن هذه الطريقة في تعريف الظاهرة يمثل الدراسات الأولى، فمع تكاثر وتطور بحوث المشهد اللغوي، لم يعد الباحثون ينشغلون كثيرا بوضع تعريف إجرائي للافتة باعتبارها وحدة التحليل. ولكن عندما تكون وحدة التحليل مهمة في الدراسة، فإن الباحثون عادة ما يتبنون التعريف الذي جاء به (Backhaus, 2007: 66)، الذي يعرف الظاهرة بأنها أي قطعة تمثل نصا مكتوبا ضمن إطار مكاني محدد.

وقد احتلت لافتات الشوارع، منذ دراسة (Spolsky & Cooper, 1991) للمشهد اللغوي، حيزا مهما في حقل المشهد اللغوي، ولا زالت أهميتها مستمرة باعتبارها أحد أهم مجالات البحث في المشهد اللغوي (Amos, 2015). لكن طبيعة وحدة التحليل في دراسات المشهد اللغوي تطورت كثيرا، وأصبحت تضم عددا كبير من المنتجات التي يمكن مصادفتها في الفضاءات العامة، ومن هذه المنتجات القمصان القصيرة (Coupland, 2010) وآلات الأختام (Van Mensel & Darquennes, 2012) والعلب (Blackwood & Tufi, 2012) ورايات وأعلام كرة القدم (Siebetcheu, 2016) والبطاقات البريدية (Jaworski, 2010) والوشوم على الأجسام (Peck & Stroud, 2015). وقد كان التركيز في الدراسات الأولى على الأشياء الثابتة لا الأشياء التي يمكن أن تزول بسرعة، لكن بدأ اهتمام الدراسات المتأخرة ينصب على الأشياء التي يمكن أن تزول، بتأثير كل من (Kallen, 2010) و (Sebba, 2010)، اللذين لفتا انتباه الباحثين إلى أهمية مثل هذه اللافتات في مساعدة الباحثين في المشهد اللغوي في الإجابة على بعض الأسئلة التي يطرحونها، كما نبه بعض الباحثين (Hanauer, 2010; Pennycook, 2010) إلى أهمية النقوش على الجدران، لتصبح من مجالات البحث في حقل المشهد اللغوي.

من ناحية أخرى، هناك مذهبان يستعملان في تحليل البيانات في دراسات المشهد اللغوي، الأول الطريقة التنازلية/ التصاعدية top-down/bottom-up، والثاني الطريقة الرسمية/ غير الرسمية official/non-official، وهما يعبران عن أهمية أدوار من يتحكم بالمشهد اللغوي (Malinowski, 2009). وتشير الطريقة التنازلية إلى أبعاد المشهد اللغوي التي تستعملها وتعرضها المؤسسات، التي تعمل وفق السياسات العامة، دون أن يقصد بذلك السياسة والتخطيط اللغوي. بالمقابل، يتحكم الأفراد في المشهد اللغوي في الطريقة التصاعدية الذين يتمتعون بشيء من الاستقلالية ولكن ضمن الحدود الرسمية. ويمكننا ملاحظة أن الطريقة التنازلية تقابل الطريقة الرسمية، في حين تقابل الطريقة التصاعدية الطريقة غير الرسمية.

والواقع أن هناك اختلافات بين استعمالات اللافتات العامة في الشوارع من قبل السياقات التنازلية/ الرسمية واستعمالاتها من قبل السياقات التصاعدية/ غير الرسمية (Backhaus, 2006). ويتصف السياق الأول بأنه أكثر انتظاما، ويعكس الممارسات اللغوية للجماعة اللغوية المسيطرة في البلد، في حين يتصف السياق الثاني بأنه أقل انتظاما، ويعكس التضامن مع العرقيات الأخرى في المدن، التي غالبا ما تكون أقليات (Huebner, 2006).

ورغم ذلك، هناك انتقادات لهذه التقسيمات لأنها تبسط بشكل كبير العلاقات التي تربط بين مختلف الفاعلين في المشهد اللغوي. فهي توحي بوجود طبقيتين في كل مستوى هرمي، بحيث تساوي بين الشركات والمؤسسات الرئيسية والأفراد العاديين الذي يقومون بتعليق الملصقات في الأماكن العامة، وهما طرفي نقيض من الفاعلين الذين يمثلون الطريقة التصاعدية. فالشركات الرئيسية قد يكون لها من القوة والنفوذ ما يفوق المؤسسات الحكومية في هذا الجانب (Huebner, 2009)، مما يعكس تحول القوة والنفوذ من الحكومات إلى الشركات بتأثير العولمة. علاوة على ذلك، قد يخضع الفاعلين في الطريقة التصاعدية إلى قيود أخرى، خاصة من قبل الحكومات التي ترغب في السيطرة على بعض الأقليات العرقية، أو من قبل المسؤولين عن تخطيط المدينة الذي يرغبون في إظهار المدينة بمظهر معين. ومن الأمثلة على تلاشي الخطوط بين الفاعلين في المشهد اللغوي ما لا حظته (Lou, 2010) في المدينة الصينية في واشنطن، حيث

لاحظت انتشار النقوش الصينية على اللافتات التجارية، وسبب ذلك يعود إلى رغبة المؤسسات التجارية (غير الرسمية) وكذلك رغبة سلطات المدينة (رسمية) في المحافظة على الشخصية الصينية للمنطقة.

وقد حدد (Spolsky & Cooper, 1991) ثلاثة اعتبارات تتعلق بالكتابة على اللافتات العامة في بعض اللغات، حيث يؤكدان أن اختيار اللغة (أو اللهجة) يعتمد على صاحب اللافتة agent والجمهور المتلقي audiences، فاللافتة تكتب بلغة معروفة لصاحب اللافتة، ومفهومة من قبل المتلقي، ويمكن التعرف من خلالها على صاحب اللافتة، وقد كان للاعتبارين الثاني والثالث دور كبير في تطور دراسات المشهد اللغوي باعتباره مجالا بحثيا. ونظرا لأن الإعلانات من أكثر المجالات استعمالا في المشهد اللغوي، فمن المهم أخذ المتلقي بالحسبان. ونظرا لتنوع وتعدد الجمهور المتلقي، فمن الصعب على صاحب اللافتة توقع كيف يمكن استقبال لافتاته ومدى تأثيرها في إيصال الرسالة المقصودة.

إضافة إلى ذلك، تستعمل طرق أخرى في تحليل البيانات في دراسات المشهد اللغوي (Shohamy & Gorter, 2009). ويوضح (Rogers & Schaenen, 2013) على سبيل المثال فائدة تحليل الخطاب الناقد في تنفيذ تحليل النصوص العامة تحليلا منتظما، وقدرته على كشف علاقات القوة والإيديولوجيات الموجودة في هذه النصوص. ويرى (Kamberelis & Dimitriadis, 2005) أن تحليل الخطاب الناقد يتضمن أساليب في التحليل على ثلاث مستويات من تنظيم الخطاب: النص، والممارسات المتنقلة/ المتحولة، والممارسات الاجتماعية (انظر الفصل الثامن). والتحليل الناقد للنصوص يعطي الباحث مجالا لتفكيك العناصر الدلالية والمعجمية والنحوية في النص تفكيكا منتظما وذلك لتحديد كيف يصور النص الحقائق الاجتماعية على أنها طبيعية أو غير طبيعية، أو على أنها عادية أو غير عادية. وتحليل الممارسات المتنقلة/ المتحولة يصف بالتفصيل عمليات الإنتاج والتوزيع والاستهلاك التي يتضمنها تداول النصوص، في حين أن تحليل الممارسات الاجتماعية يتضمن وصف الظروف الممكنة التي تجعل فكرة بعينها أو خبرات معينة قوية وشائعة عند مجموعة اجتماعية معينة في فترة زمنية معينة.

ومن المذاهب التي يمكن استعمالها أيضا في تحليل البيانات بحوث المشهد اللغوي علم اللغة الوظيفي النظامي، فهو يفسر استعمالات اللغة والتفاوت اللغوي وفقا للخيارات التواصلية التي يختارها مستعمل اللغة لتحقيق مختلف الوظائف اللغوية (Halliday, 1978). ويشدد علم اللغة الوظيفي النظامي على أن النصوص يتم إنتاجها في سياق اجتماعي ما، وأن إنتاج النصوص يختلف ويتفاوت وفقا لاختلاف البنى والعمليات في النظام الاجتماعي. ومن الجوانب المهمة في علم اللغة الوظيفي النظامي أنه يسعى إلى الكشف عن الكيفية التي تعمل بها الأنماط النصية وأدوات التماسك لتوحيد أجزاء النص حتى يصبح متماسكا متلاحما. وعند تطبيق علم اللغة الوظيفي النظامي على المشهد اللغوي، يمكننا تقصي الطرق التي يكون فيها الضرب اللغوي مناسبا للموقف الاجتماعي المقصود، فالضرب اللغوي يربط النص أيا كان نوعه (مكتوب، أو مرئي، أو مسموع) بسياقه.

توظيف المشهد اللغوي في التعليم

هناك مجادلات قوية لاستعمال المشهد اللغوي أداة تعليمية في السياقات المتعددة لغويا وثقافيا (Shohamy & Waksman, 2009). فاستعمال المشهد اللغوي مصدرا في التدريس يمثل اعترافا بالسياق الاجتماعي في تعليم اللغة وتعلمها واستعمالها، ويزود المتخصصين في التعليم بفرص كثيرة لخلق خبرات هادفة للطلاب. ونظرا لأن المشهد اللغوي يضم نصوصا متنوعة في صيغ وأشكال مختلفة، فإن دراسة الجوانب اللغوية لما يحيط بهذه النصوص من بيئات يعطي الطلاب فرصة لتطوير معارفهم المتعلقة بالأنواع الكلامية genres، ومدى مناسبة استعمال اللغة في النشاطات الاجتماعية المختلفة. وبناء على طبيعة المشروعات الصفية المستعملة، يسنح للمعلم فرص لتبني ثقافة الاستعلام والابتكار في السياقات التدريسية، بحيث تنافس اللغات المحلية اللغات العالمية مثل الإنجليزية.

علاوة على ذلك، عندما نستعمل المشهد اللغوي مصدرا من مصادر التدريس، ينمو وعي الطلاب بالدور الذي تلعبه مختلف اللغات أو اللهجات في شبكة التواصل الاجتماعية في مجتمعاتهم (Sayer, 2010). كما يتعلم الطلاب تحليل المعلومات المستقاة من مصادر مختلفة تحليلا ناقدا، وهي مهارة مهمة في هذا العصر الذي تنتشر فيه

المعلومات في الإنترنت ويستعملها عدد كبير من الناس (Mills, 2011). وقد قام (Hewitt-Bradshaw, 2014) بمناقشة كيفية توظيف نصوص المشهد اللغوي في الفصول التعليمية، وفي تصميم مصادر تعليمية في اللغة وتدريس التدارس اللغوي، حيث حاول استكشاف كيف يمكن توظيف النصوص العامة المستعملة خارج المدرسة في السياقات المدرسية، وذلك بهدف تطوير الوعي اللغوي الناقد عند الطلاب، وتعزيز الكفاية التواصلية لديهم. ويرى Hewitt-Bradshaw أن استعمال اللغة المستعملة في البيئة في تعليم اللغة والتدارس اللغوي يزيد من دافعية الطلاب وحماسهم.

إن استعمال المشهد اللغوي أداة تعليمية يجعل الطلاب يندمجون في نشاطات أصيلة في التدارس اللغوي تتجاوز حدود الفصول الدراسية والمدارس، وبالتالي تربط حياة الطلاب المدرسية بمجتمعاتهم (Hewitt-Bradshaw, 2014). إن هذا الاندماج مع النصوص ذات الصلة بالمجتمع يشجع الطلاب على فهم تطورهم في التدارس اللغوي في سياق اجتماعي أوسع، وبالتالي يعتبر هذا النشاط من نشاطات تمكين الطلاب الذين لا تستعمل لغتهم الأولى في المدرسة ولا تظهر في النصوص التي تستعمل في الدروس. إضافة إلى ذلك، استعمال النصوص المستقاة من البيئة في المدارس يساعد في زيادة فاعلية البرامج الهادفة إلى تحسين مستويات التدارس اللغوي على مستوى الدول، وذلك لأن كثيرا من هذه البرامج لا تفي بحاجات جميع الطلاب، بسبب أن المواد التعليمية التي تستعمل تقتصر على الكتب الدراسية التي غالبا ما تتجاهل خلفيات بعض الطلاب ولغاتهم وخبراتهم وثقافاتهم.

إضافة إلى ذلك، ترتبط اللغة ارتباطا وثيقا بالثقافة وتؤدي وظيفتها باعتبارها رمزا للهوية الوطنية (Curtin, 2009). إن كثيرا من النصوص في المشهد اللغوي هي نصوص تمثل الهوية، مما يزود الطلاب بمصادر من المعارف المتعلقة بالذات والمجتمع، ومن ثم فهي تزود المعلمين بفرص لإدماج الطلاب في نشاطات تسمح لهم بقراءة النصوص التي تمثل المجتمع وفهمها وتحليلها، ومن ثم مساءلة هذه النصوص بطرق ذات صبغة اجتماعية. وبهذا المعنى، يمكننا اعتبار المشهد اللغوي من استعمالات اللغة التي تمثل

الهويات الفردية والجماعية والوطنية. فالطلاب سوف يتعلمون، من خلال دراسة المشهد اللغوي المحيط بهم، كيف يفهمون تاريخهم وثقافتهم. ويؤكد (Dagenais et al. 2009) في هذا الصدد أن اتصال الأطفال بالمشهد اللغوي يمكن أن يسهم في بناء هوياتهم، فعندما يلاحظ الأطفال وجود أو غياب لغاتهم يوميا، فإن تمثيلهم الاجتماعي ووعيهم اللغوي يمكن أن يفسر من خلال فحص المشهد اللغوي المحيط بهم. حيث يشدد (Dagenais et al. 2009) على أن لفت انتباه الأطفال للطبيعة غير المحايدة للغة المكتوبة مفيد لهم، فهو يسهم في زيادة وعيهم اللغوي، مما يجعلهم أكثر يقظة تجاه مختلف اللغات. ويدعم هذه الفكرة أيضا (Shohamy & Waksman, 2009)، الذين يدعوان إلى جعل المشهد اللغوي من مكونات المنهج الدراسي، لأنه يكشف عن معان ثقافية مختلفة.

كما يساعد توظيف المشهد اللغوي في تعليم اللغة في رفع الوعي بصيغ اللغة وتراكيبها ووظائفها، وهو مهم جدا خاصة في سياقات التعلم اللغوي التي تكون فيها مرتبطة تاريخيا ببعضها بعضا، رغم أنها قد لا تتساوى في المكانة. ومفهوم الوعي اللغوي تطور كثيرا حتى أصبح يضم جوانب مختلفة من الوعي اللغوي: جوانب لغوية ولغوية/ اجتماعية وأسلوبية (Bryan, 2010). إن مناهج تعليم اللغة التي تسعى إلى تعزيز الوعي اللغوي تساعد المعلمين في تجاوز اللغات المستعملة في المدارس والاعتراف بلغات الأقليات وترفع من مستوى الوعي بالتنوع اللغوي (Dagenais et al., 2009). كما يسهم ذلك في تطوير توجهات إيجابية عند الطلاب فيما يتعلق بقيمة لغاتهم أو لهجاتهم وفائدتها في تأدية بعض الوظائف التواصلية. وعند تبني مذهب ناقد في الوعي اللغوي، فإن الطلاب سوف يطورون كفايتهم في القراءة بدرجة تسمح لهم بالكشف عن الإيديولوجيات التي تحويها النصوص التي يواجهونها في المشهد اللغوي.

خاتمة الفصل

موضوع هذا الفصل هو المشهد اللغوي الذي أصبح من المجالات البحثية الحيوية في اللسانيات التطبيقية، والمشهد اللغوي هو المظاهر اللغوية التي تسم الفضاءات العامة، علما بأن نطاق هذا المجال توسع ليشمل الفضاءات الافتراضية والمتحركة مثل الإنترنت. وقد ناقشنا في هذا الفصل مفهوم المشهد اللغوي وأهميته في الدراسات اللغوية الحديثة لأنه يعكس السياسات اللغوية والتعددية اللغوية والإيديولوجيات اللغوية وغيرها من الظواهر اللغوية الحديثة التي أصبحت محط اهتمام الباحثين المتخصصين في اللسانيات الاجتماعية. وقد ناقشنا أيضا توظيف المشهد اللغوي في تعليم اللغة والتدارس اللغوي باعتباره أداة تعليمية مفيدة في رفع وعي الطلاب بوظيفة اللغة في المجتمع وعلاقتها بالهويات الفردية والجماعية ودورها في تصوير النزاعات اللغوية.

المراجع

- Akindele, D. 2011. Linguistic landscapes as public communication: a study of public signage in Gaborone Botswana. International Journal of Linguistics, 3 (1): E 39.
- Amos, H. 2015. Redefining multilingual signs in the linguistic landscape: discursive content and text-types on street signs in Toulouse. International Journal of Multilingualism,
- Androutsopoulos, J. 2012. English on top: discourse functions of English resources in the German mediascape. Sociolinguistic Studies, 6 (2): 209-238.
- Backhaus, P. 2006. Multilingualism in Tokyo: a look into the linguistic landscape. International Journal of Multilingualism, 3 (1): 52-66.
- Backhaus, P. 2007. Linguistic Landscape: A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo. Clevedon: Multilingual Matters.
- Backhaus, P. 2009. Rules and regulations in linguistic landscaping: a comparative perspective. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), Linguistic Landscape: Expanding the Scenery. London: Routledge.
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M. & Trumper-Hecht, N. 2006. Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: the case of Israel. International Journal of Multilingualism, 3 (1): 7-30.
- Blackwood, R. 2010. Marking France's Public Space. In E. Shohamy, R. E. Ben, & M. Barni (Eds.), Linguistic Landscape in the City. Bristol: Multilingual Matters.
- Blackwood, R. & Tufi, S. 2012. Policies vs non-policies: analyzing regional languages and the national standard in the linguistic landscape of French and Italian Mediterranean cities. In D. Gorter, H. Marten & L. Van Mensel (Eds.), Minority Languages in the Linguistic Landscape. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Blommaert, J. 2010. The Sociolinguistics of Globalization. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bryan, B. 2010. Between Two Grammars: Research and Practice for Language Learning and Teaching in a Creole-Speaking Environment. Kingston, Jamaica: Ian Randle.
- Cenoz, J. & Gorter, D. 2006. Linguistic landscape and minority languages. International Journal of Multilingualism, 3 (1): 67-80.
- Cenoz, J. & Gorter, D. 2008. The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 46 (3): 267-287.
- Coupland, N. 2010. Welsh linguistic landscape "from above" and "from below". In A. Jaworski & C. Thurlow (Eds.), Semiotic Landscapes: Language, Image, Space. London: Continuum.
- Curtin, M. 2009. Languages on display: indexical signs, identities and the linguistic landscape of Taipei. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), Linguistic Landscape: Expanding the Scenery. London: Routledge.
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P. & Armand, F. 2009. Linguistic landscape and language awareness. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), Linguistic Landscape: Expanding the Scenery. London: Routledge.
- Garvin, R. 2010. Responses to the linguistic landscape in Memphis, Tennessee: an urban space in transition. In E. Shohamy, E. Ben-Rafael & M. Barni (Eds.), Linguistic Landscape in the City. Bristol: Multilingual Matters.
- Goodman, K. 1986. What's Whole in Whole Language? Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gorter, D. 2006a. Introduction: the study of the linguistic landscape as a new approach to Multilingualism. International Journal of Multilingualism, 3 (1): 1-6.
- Gorter, D. 200b. Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism. Clevedon: Multilingual Matter.
- Gorter, D. 2012. Foreword: signposts in the linguistic landscape. In C. Helot, M. Barni, R. Janssens & C. Bagna (Eds.), Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change. Frankfurt am Main.

- Gorter, D. 2013. Linguistic landscapes in a multilingual world. Annual Review of Applied Linguistics, 33: 190-212.
- Gorter, D. & Cenoz, J. 2008. Knowledge about language and linguistic landscape. In N. Hornberger (Ed.), Encyclopedia of Language and Education. Dordrecht: Springer.
- Gorter, D., Marten, H. & Van Mensel, L. 2012. Minority Languages in the Linguistic Landscape. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Halliday, M. 1978. Language as Social Semiotic. London: Edward Arnold.
- Hanauer, D. 2010. Laboratory identity: a linguistic landscape analysis of personalized space within a microbiology laboratory. Critical Inquiry in Language Studies, 7 (2): 152-172.
- Helot, C., Barni, M., Janssens, R. & Gagna, C. 2012. Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hewitt-Bradshaw, I. 2014. Linguistic landscape as a language learning and literacy resource in Caribbean Creole contexts. Caribbean Curriculum, 22: 157-173.
- Hornsby, M. 2008. The incongruence of the Breton linguistic landscape for young speakers of Breton. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 29 (2): 127-138.
- Huebner, T. 2006. Bangkok's linguistic landscapes: environmental print, codemixing and language change. International Journal of Multilingualism, 3 (1): 33-51.
- Huebner, T. 2009. A framework for the linguistic analysis of linguistic landscapes. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), Linguistic Landscape: Expanding the Scenery. London: Routledge.
- Hult, F. 2009. Language ecology and linguistic landscape analysis. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), Linguistic Landscape: Expanding the Scenery. London: Routledge.
- Jaworski, A. 2010. Linguistic landscapes on postcards: tourist mediation and the sociolinguistic communities of contact. Sociolinguistic Studies, 4 (3): 469-594.

- Kallen, J. 2009. Tourism and representation in the Irish linguistic landscape. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), Linguistic Landscape: Expanding the Scenery. London: Routledge.
- Kallen, J. 2010. Changing landscapes: language, space, and policy in the Dublin linguistic landscape. In A. Jaworski & C. Thurlow (Eds.), Semiotic Landscapes: Language, Image, Space. London: Continuum.
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. 2005. On Qualitative Inquiry: Approaches to Language and Literacy Research. New York: Teachers College Press.
- Kasanga, L. 2010. Streetwise English and French advertising in multilingual DR Congo: symbolism, modernity, and cosmolopitan identity. International Journal of the Sociology of Language, 206: 181-205.
- Kotze, C. & du Plessis, T. 2010. Language visibility in the Xhariep: a comparison of the linguistic landscape of three neighbouring towns. Language Matters, 41: 72-96.
- Landry, R. & Bourhis, R. 1997. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study. Journal of Language and Social Psychology, 16 (1): 23-49.
- Lou, J. 2010. Chinese on the side: the marginalization of Chinese in the linguistic and social landscapes of Chinatown in Washington, DC. In E. Shohamy, E. Ben-Rafael & M. Barni (Eds.), Linguistic Landscape in the City. Bristol: Multilingual Matters.
- Lou, J. 2012. Chinatown in Washington, DC: the bilingual landscape. World Englishes, 31 (1): 34-47.
- Malinowski, D. 2009. Authorship in the linguistic landscape: a multimodal-performative view. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), Linguistic Landscape: Expanding the Scenery. London: Routledge.
- Mills, K. 2011. The Multiliteracies Classroom. Bristol: Multilingual Matters.
- Moriarty, M. 2012. Language ideological debates in the linguistic landscape of an Irish town. In D. Gorter, H. Marten & L. Van Mensel (Eds.), Minority Languages in the Linguistic Landscape. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Pavlenko, A. 2009. Language conflict in Post-Soviet linguistic landscapes. Journal of Slavic Linguistics, 17 (1-2): 247-274.
- Peck, A. & Stroud, C. 2015. Skinscapes. Linguistic Landscape: An International Journal, 1 (1-2): 133-151.
- Pennycook, A. 1994. The Cultural Politics of English as an International Language. London: Longman.
- Pennycook, A. 2010. Spatial narrations: graffscapes and city souls. In A. Jaworski & C. Thurlow (Eds.), Semiotic Landscapes: Language, Image, Space. London: Continuum.
- Phillipson, R. 2003. English-only Europe? Challenging Language Policy. London: Routledge.
- Reh, M. 2004. Multilingual writing: a reader-oriented typology with examples from Lira Municipality (Uganda). International Journal of the Sociology of Languages, 170: 1-41.
- Rogers, R. & Schaenen, I. 2013. Critical discourse analysis in literacy education: a review of the literature. Reading Research Quarterly, 49 (1): 121-143.
- Rosenbaum, Y., Nadel, E., Cooper, R. & Fishman, J. 1977. English on Keren Kayemet street. In J. Fishman, R. Cooper & A. Conrad (Eds.), The Spread of English. Rowley, MA: Newbury House.
- Salo, h. 2012. Using linguistic landscape to examine the visibility of Sami languages in the North Calotte. In D. Gorter, H. Marten & L. Van Mensel (Eds.), Minority Languages in the Linguistic Landscape. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sayer, P. 2010. Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. English Language Teaching Journal, 64 (2): 143-154.
- Scollon, R. & Scollon, S. 2003. Discourse in Place: Language in the Material World. New York: Routledge.
- Sebba, M. 2010. Discourses in transit. In A. Jaworski & C. Thurlow (Eds.), Semiotic Landscapes: Language, Image, Space. London: Continuum.
- Sebba, M. 2013. Multilingualism in written discourse: an approach to the analysis of multilingual texts. International Journal of Bilingualism, 17 (1): 97-118.

- Shohamy, E. 2006. Linguistic landscape as a symbolic construction of the public space: the case of Israel. International Journal of Multilingualism, 3 (1): 7-30.
- Shohamy, E. 2012. Linguistic landscapes and multilingualism. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Eds.), The Routledge Handbook of Multilingualism. London: Routledge.
- Shohamy, E. 2015. LL research as expanding language and language policy. Linguistic Landscape: An International Journal, 1 (1-2): 152-171.
- Shohamy, E., Ben-Rafael, E. & Barni, M. 2010. Linguistic Landscape in the City. Bristol: Multilingual Matters.
- Shohamy, E. & Gorter, D. 2009. Linguistic Landscape: Expanding the Scenery. New York: Routledge.
- Shohamy, E. & Waksman, S. 2009. Linguistic landscape as an ecological arena: modalities, meanings, negotiations, education. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), Linguistic Landscape: Expanding the Scenery. London: Routledge.
- Siebetcheu, R. 2016. Semiotic and linguistic analysis of banners in three European countries football stadia: Italy, France and England. In R. Blackwood, E. Lanza & W. Woldemariam (Eds.), Negotiating and contesting Identities in Linguistic Landscapes. London: Continuum.
- Sloboda, M. 2009. State ideology and linguistic landscape: a comparative analysis (Post)Communist Belarus, Czech Republic and Slovakia. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), Linguistic Landscape: Expanding the Scenery. London: Routledge.
- Spolsky, B. 2009. Prolegomena to a sociolinguistic theory of public signage. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), Linguistic Landscape: Expanding the Scenery. London: Routledge.
- Spolsky, B. & Cooper, R. 1991. The Languages of Jerusalem. Oxford: Clarendon Press.
- Stroud, C. & Mpendukana, S. 2009. Towards a material ethnography of linguistic landscape: multilingualism, mobility and space in a South African township. Journal of Sociolinguistics, 13: 363-386.

- Van Mensel, L. & Darquennes, J. 2012. All is quiet on the eastern front? Language contact along the French-German language border in Belgium. In D. Gorter, H. Marten & L. Van Mensel (Eds.), Minority Languages in the Linguistic Landscape. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Van Mensel, L., Vandenbroucke, M. & Blackwood, R. 2016. Linguistic landscapes. In O. Garcia, N. Flores & M. Spotti (Eds.), Oxford Handbook of Language and Society. Oxford: Oxford University Press.

الفصل السابع

الخطاب الصفي

مقدمة الفصل

يعتبر الخطاب الصفي Classroom Discourse من مجالات اللسانيات التطبيقية التي بدأ الاهتمام يزداد بها في السنوات الأخيرة، حيث صدر عام ٢٠١٠م أول مجلة متخصصة بالخطاب الصفي باسم Classroom Discourse، وهي أول مجلة دولية تحمل اسم الخطاب الصفي وتعنى بالتفاعل المحكي spoken interaction في السياقات التعليمية، وتعتبر منتدى دوليا للنقاشات الناقدة للدراسات ذات الصلة بالخطاب الصفي. ويقصد بالخطاب الصفي في اللسانيات التطبيقية اللغة المستخدمة في الفصول الدراسية أيا كانت المادة المدرسة، فهناك دراسات تعنى بالخطاب الصفي في تدريس الرياضيات والعلوم والتاريخ والعلوم الاجتماعية، إلى جانب الخطاب الصفي في فصول تعليم اللغة الثانية. والخطاب الصفي يشمل اللغة المكتوبة والمحكية، علما بأننا سوف نركز في هذا الفصل على الخطاب الصفي الشفهي، وذلك من خلال مناقشة أهمية الخطاب الصفي وطبيعته، ووظيفته في تحسين الممارسات الصفية وفي التنمية المهنية للمعلمين، على أن نختم هذا الفصل باستعراض طرق تحليل الخطاب الصفي.

أهمية الخطاب الصفي

تكمن أهمية الخطاب الصفي في الدور الكبير الذي تلعبه اللغة في عملية التعلم، فدراسة اللغة والتفاعل اللغوي في السياقات التعليمية يكشف كثيرا من أسرار عمليتي التدريس والتعلم. ويعتبر التفاعل اللفظي بين المعلم والطالب وبين الطلاب أنفسهم من الوسائل الرئيسية في بناء المعنى (Mercer, 2010; Oliveira, 2010; Webb, 2009)، فلاستعمال اللغة مضامين مهمة في عمليات التعلم الطلابي والنواتج التعلمية وفي الاندماج النشط، وفي الدافعية التعلمية (Sierens, Vansteenkiste, Goosens, Soenens & Dochy, 2009).

علاوة على ذلك، يعتبر الكلام عنصرا محوريا لكل شيء يتم داخل الصف، فمن خلال الكلام يقوم المعلم بعمله، حيث تُشرح المفاهيم وتُعرض المهمات وتُطرح الأسئلة، ويقوم الطالب كذلك بإبراز ما تعلمه، فكل النشاطات التي تتم داخل الصف تتضمن شيئا من الكلام، رغم أن تفشي الكلام في كل مكان في الصف يجعل إثبات أهميته شيئا صعبا (Lefstein & Snell, 2011). ويشدد (Vygotsky, 1978: 57) في هذا الصدد على أهمية التفاعل الاجتماعي في تطور الإنسان، فهو يؤكد على أن التفكير يحدث في التفاعل الاجتماعي، فاللغة تعتبر مصدرا إدراكيا، فمن خلال التعرض للغة واستعمالها يصبح الفرد متحدثا طلقا في تلك اللغة، قادرا على فهم واستعمال مفاهيمها وتعبيراتها الأساسية (Lemke, 1990). كما يتعرض المشاركون في الحدث الكلامي إلى أصوات ورؤى متعددة إما أن توسع مداركهم ورؤاهم حول العالم أو تشكل تحديا لرؤاهم. إضافة إلى ذلك، تتحول أنماط التفاعل الاعتيادية، مثل إعطاء جميع المشاركين في الحدث الفرصة للتعبير عن وجهات نظرهم، وطلب وتقديم التبريرات والمسوغات، وطرح الأسئلة حول الفرضيات، وتوضيح المفاهيم، إلى طرق اعتيادية في التفكير.

إضافة إلى ذلك، تلعب اللغة دورا أساسيا في تعلم المفاهيم المعقدة مثل الرياضيات، حيث يشدد المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة (National Council of Teachers of Mathematics, 2000) على أهمية الخطاب الرياضي mathematical discourse، ودوره في التحصيل الطلابي في مادة الرياضيات. ويقصد باللغة في السياقات الرياضية المفردات المستعملة في تعريف المصطلحات والمفاهيم

الرياضية (Kotsopoulos, 2007)، إلى جانب المفردات الأخرى التي تستعمل في شرح المفاهيم والمسائل الرياضية، والخصائص الأخرى التي يتسم بها الخطاب الرياضي القائم على استيعاب المفاهيم ومناقشتها وصياغة المشكلات الرياضية وحلها وصياغة الأفكار المنطقية والتأملات والتعليلات والشروحات.

من ناحية أخرى، كان لبحوث الخطاب الصفي تاريخ طويل في اللسانيات واللسانيات التطبيقية والتعليم، وذلك بسبب أن عملية التواصل من العوامل المحورية في السياقات التعليمية (;Allwright, 1988; Cazden, 1988; Seedhouse, 2004 Walsh, 2006b). ومع أن هذا ينطبق على أي سياق صفي، إلا أن اللغة في فصول تعليم اللغة الثانية لها حالة خاصة فريدة من نوعها، فاللغة فيها تمثل الغاية والوسيلة (Walsh, 2006b). ولقد أسهمت دراسات الخطاب الصفي في إلقاء الضوء على عدد من الظواهر الصفية المعقدة ومن ثم في فهمها، ومن ذلك سلوك المتعلم والانضباط الصفي، ودمج المتعلمين وما يتصل بذلك من قضايا الاحتواء والإقصاء، ووظيفة اللغة في تطوير المهارات الإدراكية عند الطلاب، والاعتماد والتبعية المتبادلة بين الخصائص اللغوية والتفاعلية في الخطاب المحكي، وأهمية التقنية في التعليم.

طبيعة الخطاب الصفي

يمثل الخطاب الصفي النظام التواصلي communication system في الصف (Cazden, 1988). وكلمة خطاب تعني أكثر من مجرد الكلام، فهي تشمل أي استعمال ذو معنى للغة إلى جانب الإيماءات التواصلية (Ge, 1999). والخطاب الصفي، مثله في ذلك مثل أي نوع من الخطاب، ليس غاية في حد ذاته، وإنما هو وسيلة لتنفيذ نشاط ما بحيث يجتمع المشاركون في الحدث لإتمام هذا النشاط. ولذا فهو يؤدي وظيفته ضمن إطار من النشاط الاجتماعي الأشمل (Wertsch, 1994). ويشكل الخطاب الصفي أحد مظاهر التعلم الصفي، فهناك مظاهر أخرى مثل الكتابة والقراءة والرسم التي تستعمل لتحقيق أهداف النشاطات الصفية. ومن هنا يحدث الخطاب المحكي متوازيا مع الأشكال الأخرى من النشاط السيميائي في تحويل المهمات إلى إجراءات تصنع هذه النشاطات، وعليه يتكامل الخطاب الصفي مع هذه الأشكال السيميائية الأخرى.

وعلى الرغم من صعوبة الوصول إلى تعميمات تنطبق على الخطاب الصفي بعامة، وذلك لاختلاف الثقافات والسياقات المدرسية (Alexander, 2001)، فالمدارس والمعلمون والطلاب يتفاوتون حسب السياقات، كما أن أنماط الكلام في نفس الصف تتفاوت وفقا للموضوعات والأهداف والنشاطات، فقد أظهرت البحوث التي أجريت خلال العقود الثلاثة الأخيرة في المدارس الأمريكية اتساقا في أنماط الكلام في التدريس الجماعي (Edwards & Westgate, 1994; Galton, Hargreaves, Comber, Wall & Pell, 1999; Smith, Hardman, Wall & Mroz, 2004). فالمعلمون يسيطرون على الخطاب الصفي، ويتكلمون غالبية الوقت، ويتحكمون بالموضوعات وتوزيع الأدوار الكلامية، ويحكمون على مدى قبول إسهامات الطلاب، ويضبطون السلوكيات غير المناسبة. في المقابل، يتحدث الطلاب بنسبة أقل بكثير من المعلم، ولمدد أقصر، وفي غالب الحالات هم يستجيبون لما يطرحه المعلم. ويغلب على الخطاب الصفي الجماعي whole classroom discourse شيوع البنية الثلاثية المكونة من الاستهلال ثم الاستجابة ثم التقييم (IRE)[١]، فالمعلم يستهل الموضوع عن طريق طرح أسئلة مقيدة قابلة للتنبؤ هدفها اختبار قدرة الطلاب على استدعاء المعلومات المقدمة مسبقا، ثم يستجيب الطلاب من خلال تقديم إجابات مختصرة، ثم يقوم المعلم بتقييم إجابات الطلاب مع إطراء الإجابات الصحيحة أو انتقاد وتقريع الإجابات الخاطئة. وهناك بعض الباحثين يرون أن البنية الثلاثية المكونة من الاستهلال ثم الاستجابة ثم التغذية الراجعة (IRF)[٢] أكثر ملاءمة ومرونة من البنية الأولى لأنها تعكس الوظائف المتعددة للدور الثالث (Wells, 1993).

من ناحية أخرى، أظهرت بعض الدراسات أن من خصائص الخطاب الصفي شيوع الأسئلة المقيدة closed questions، فنسبتها أعلى بكثير من نسبة الأسئلة غير المقيدة open questions في خطاب المعلم، فعلى سبيل المثال أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها (Galton, Hargreaves, Comber, Wall & Pell, 1999) في فصول تعليم اللغة الإنجليزية أن حوالي ٦٠٪ من أسئلة المعلمين هي أسئلة مقيدة، فهي إما أنها تطلب إجابة

١- البنية الثلاثية IRE هي اختصار لـInitiative وResponse وEvaluation.

٢- البنية الثلاثية IRF هي اختصار لـInitiative وResponse وFeedback.

تتعلق بحقيقة علمية أو أنها تطلب حل صحيح لمشكلة، في حين أن نسبة الأسئلة غير المقيدة لم تتجاوز ١٠٪، أما بقية الأسئلة (٣٠٪) فتتصل بمتابعة أداء الطلاب للمهمات والروتين الصفي. وقد أظهرت دراسات أخرى أجريت في سياقات أخرى نتائج مشابهة لهذه النتائج (Galton, Croll & Simon, 1980, Alexander, 1995).

وقد تعرضت هذه الظاهرة المتمثلة في ارتفاع نسبة الأسئلة المقيدة وشيوع البنية الثلاثية في الخطاب الصفي إلى انتقادات واسعة لأنها تعوق التفكير الاستقلالي لدى الطلاب، وبالتالي تؤثر سلبا في تعلمهم (Lefstein & Snell, 2011). أولا هذه البنية الثلاثية تضع المعلم في موقع المصدر الشرعي الوحيد للمعرفة، في حين يتمثل دور الطالب في استدعاء المعلومات التي أُخبر بها من قبل. ثانيا ينتج عن هذه البنية الثلاثية درس غير مترابط، فالمعلم ينتقل من موضوع إلى آخر دون وجود تسلسل واضح من التفكير والتعليل. ثالثا في الحالات التي ينهمك الصف في نشاطات إدراكية معقدة (مثل شرح المفاهيم وربطها ببعضها بعضا)، يكون المعلم هو من يقوم بغالبية العمل. علاوة على ذلك، يجب أن يكون لدى الطلاب، ضمن هذه البنية الخطابية التي يتحكم بها المعلم، استراتيجيات ومهارات تمكنهم من أداء ما يطلب منهم على نحو متقن. ويشير (Mehan, 1979) في هذا الصدد إلى أن الحكم على صحة ما يفعله الطالب داخل الصف يتطلب من الطالب الاستجابة لطلب المعلم استجابة لا يكفي أن تكون صحيحة، وإنما يجب أن تكون ضمن الزمن الصحيح مع مراعاة الأعراف التواصلية في الصف، وإلا قد يتم تجاهل استجابة الطالب أو عدم الاعتراف بها. إضافة إلى معرفة زمن الاستجابة وكيفيتها، يجب على الطالب فهم نوع السؤال الذي يطرحه المعلم عندما يستهل المحادثة.

وهناك خصائص أخرى أكثر تعقيدا يتصف بها الخطاب الصفي. أولا يرتبط الخطاب الصفي ارتباطا وثيقا بالنشاطات الصفية التي تنفذ داخل الصف (Wells, 2001)، وتتفاوت العلاقة بين الخطاب وهدف النشاط، ففي بعض الحالات يتشكل هدف النشاط ويتحقق من خلال الخطاب، وفي حالات أخرى يمثل النشاط موضوع الخطاب، وهناك حالات يتم الخطاب بالتزامن مع النشاطات غير اللفظية التي تشكل محور الاهتمام. ورغم ذلك، يمكن في جميع الحالات أن يلعب الخطاب دورا أسمى في مناقشة هدف النشاط وفي مراقبة الوصول إلى هدف النشاط وتقييم ذلك.

ثانيا من سمات الخطاب الصفي أنه خطاب تعاوني تشاركي إلى حد كبير (Wells, 2001)، ففاعلية إسهامات الأفراد تعتمد على مدى ترابط هذه الإسهامات مع تفسيرات المشاركين للموقف، بما في ذلك النشاط الذي ينهمكون فيه جميعا والإسهامات الخطابية السابقة، دون أن يعني ذلك انسجاما في الأهداف أو التفسيرات. بعبارة أخرى، على الرغم من أن الاتفاق بين الأشخاص هو هدف التفاعل، فهو ليس شرطا مسبقا للتعاون، فبدون وجود بعض التفاوت والاختلاف قد لا يكون هناك زيادة في فهم الأفراد أو الفهم المشترك (Matusov, 1996). وقد يكون في الكلام المتعدد الأطراف، خاصة عندما يكون هناك تفاوت في المكانة التي يحتلها المشاركون أو النفوذ الذي يتمتع به المشاركون، أغراض متعددة، بعضها غير منسجم مع البعض الآخر. علاوة على ذلك، من المتوقع أن تتأثر تفسيرات المشاركين في الخطاب لمعاني الآخرين بمنطلقاتهم وخبراتهم ومعارفهم السابقة.

ثالثا يعتبر الخطاب شيئا حادثا وطارئا ويبنى بشكل شامل، فنظرا لأن الخطاب يبنى تدريجيا بواسطة عدة مشاركين، فمعناه وبناؤه يتجدد ويتغير باستمرار (Wells, 2001). فكل دور كلامي يأخذ بالحسبان ما يسبقه، كما أنه يهيء لما يأتي بعده. وليس هناك أي دور كلامي يمكن أن يتحكم تحكما تاما بما يأتي بعده، فأهمية أي دور كلامي تعتمد على كيفية توظيفه في الأدوار الكلامية اللاحقة. وليس معنى ذلك أنه لا يوجد في الخطاب أبنية تنظيمية أكبر من ذلك، إذ يمكن أن ينظر للخطاب على أنه يتكون من مقاطع تتفاوت طولا وقصرا، كل واحد منها يعتمد في بنائه على النمط التنظيمي العام للأجزاء المكونة للخطاب، والتي تمثل طرقا مقبولة ثقافيا في تنفيذ المهمات أو النشاطات (Bakhtin, 1986). إن صنع دور كلامي فعال يعتمد على إدراك النوع الكلامي genre الذي يتم بناؤه وتقديم إسهامات تُفسر من قبل المشاركين في الحدث بأنها مناسبة للسياق الذي قدمت فيه. من ناحية أخرى، تعتمد درجة القيود المفروضة على الدور الكلامي الذي يمكن القيام به في الأدوار المتعاقبة، ومن ثم مدى إمكانية التنبؤ بالبنية الكبرى للخطاب، على طبيعة النشاط، ومدى وجود نوع كلامي مرتبط بهذا النشاط، ودرجة وجود مشارك يتحكم بالطريقة التي يتطور بها الخطاب (Wells, 2001). فعلى سبيل المثال، ينتظم الخطاب الإلقائي الموجه من قبل المعلم للفصل ككل بطريقة هرمية تتابعية وفقا لمبدأ أن كل دور كلامي يكتمل قبل أن يبدأ الدور الكلامي الذي يليه، بحيث يكون المعلم هو من يستهل كل دور كلامي وينهيه، وهو من يحدد من يشارك ويحدد

طبيعة الإسهامات المقبولة. أما في المواقف الأقل قيودا التي يكون فيها شيئا من المساواة بين المشاركين، فالتنظيم التتابعي يخضع للتفاوض والمناقشة وقد يواجه أحيانا بالرفض. علاوة على ذلك، قد يكون هناك أكثر من شخص يتحدث في نفس الوقت وقد يكون هناك أكثر من محادثة تجري بشكل متزامن ضمن نفس المجموعة.

أما المعاني التي تُصنع في الخطاب، فهي دائما تكون متموضعة وفقا للنشاط الذي تحدث فيه وللنقطة التي يتم الوصول إليها في النشاط. إن الأدوار الخطابية لا يمكن أن ينظر إليها على أنها تعبيرات مفصولة عن السياق تعبر عن قناعات المتحدث وتوجهاته، وإنما هي إسهامات استراتيجية مصممة لدفع الخطاب قدما نحو تحقيق الهدف المحدد من قبل المتحدث، والذي قد يختلف عن الهدف المحدد من قبل المشاركين الآخرين (Wells, 2001). كما يتأثر المعنى بشكل كبير بالروابط التي يصنعها المشاركون مع الخبرات ذات الصلة سواء أكانت خبرات شخصية أم جماعية. وتظهر هذه في عدة مقاييس زمنية: ضمن النشاط/ الخطاب الحالي، وضمن الخبرة الفردية والجماعية للمشاركين في نشاطات مشابهة في المجتمع، وضمن تاريخ النشاط في الثقافة بشكل عام. وترتبط بعض هذه الروابط بمحتوى النشاط، في حين ترتبط روابط أخرى بالقواعد الإجرائية للمشاركين (Edwards & Mercer, 1987). كما يتم صنع روابط بالنصوص الأخرى المحكية والمكتوبة، وبالمعلومات التي تحويها، وبالاستجابات التي تثيرها. ويطلق على هذه الأنواع المختلفة من الروابط والدور التأسيسي الذي تلعبه في عملية صنع المعنى التشاركي العلاقات البيننصية intertextual relations (Lemke, 1994).

ومن خصائص الخطاب أيضا أنه يجري تزامنيا في أبعاد متعددة من المعنى (Wells, 2001)، فالمشاركة في الخطاب تتضمن الفرد ككل جسمه وقلبه وعقله. فالأدوار في الخطاب لا تشير إلى العالم والنظريات المتصلة به فحسب، وإنما تعبر أيضا عن اندماج المتحدث في هذا المحتوى وتوجهاته نحوه، إلى جانب تبني توجهات نحو المشاركين الآخرين فيما يتعلق بالمحتوى والاندماج. كما أن الأدوار يتم تشكيلها استراتيجيا لتناسب أو تملأ فراغا محددا بحيث يتم وضعها في الخطاب الذي يتطور وينمو. إن هذه الشبكة المعقدة من المعنى لا تُدرك من الناحية الدلالية/ النحوية إلا جزئيا، رغم أنها تعتبر الوسيلة السيميائية الوحيدة التي تُكشف في النص المكتوب. ومن الوسائل المهمة

الأخرى مختلف أنواع التنغيم والتوقفات والإشارات، إلى جانب التوجه الفضائي أو المكاني تجاه الناس والأشياء التي يتضمنها النشاط.

أخيرا، يرى (Walsh, 2011: 4) أن هناك أربع خصائص أساسية للخطاب الصفي، خاصة في فصول تعليم اللغة الثانية. أولا التحكم بالتفاعل control of interaction: إن أحد أهم خصائص أي صف دراسي أن أدوار المشاركين ليست متساوية، فهي غير متماثلة. وهذا ينطبق على مختلف المراحل الدراسية الابتدائية والمتوسطة والثانوية والفصول أحادية اللغة وثنائية اللغة ومتعددة اللغة، وسواء أكان الطلاب صغارا أم كبارا. وهو ينطبق أيضا على كثير من السياقات التي يشيع فيها الخطاب المؤسساتي التي تكون فيها الأدوار غير متساوية: الطبيب/ المريض، والمحامي/ العميل، والبائع/ المشتري، وغير ذلك. ففي جميع هذه السياقات بما في ذلك الصف الدراسي، هناك شخص واحد (طرف واحد) يقف في موضع القوة والنفوذ والسلطة، هذا الطرف هو من يتحكم بأنماط التواصل التي تحدث، وهو قادر على توجيه التفاعل وإدارته. ففي فصول تعليم اللغة، المعلم هو من يتحكم في أنماط التواصل من خلال إدارة موضوع الحديث وتوزيع الأدوار، في حين يتلقى الطلاب الإشارات المرسلة من المعلم، وهي إشارات توجه غالبية استجاباتهم. كما أن المعلم، حتى في الفصول اللامركزية والتي تتمحور حول المتعلم، هو من يحدد من يتحدث ومتى ولأي مدة. فالمعلم قادر على المقاطعة إذا أراد ذلك، وأخذ زمام المبادرة، وتوجيه الدور الكلامي لمن يريد، وتغيير الموضوع. فالمعلم هو من يقود الأوركسترا، كما يشير إلى ذلك (Breen, 1998: 119). بالمقابل، لا يتمتع الطلاب بنفس درجة التحكم في أنماط التواصل، رغم أن هناك بعض اللحظات التي تتساوى فيها أدوار الطلاب والمعلمين، ويتحقق فيها تبادل متساو للأدوار ومشاركة أكبر من الطلاب. إن غالبية الوقت في الدرس يقضيه الطلاب في الاستجابة لما يطلبه المعلم: إما استجابة لفظية، أو عمل مثل فتح الكتاب أو تغيير المقاعد، أو تغيير التركيز كأن يطلب منهم ترك الكتاب والنظر إلى السبورة.

ثانيا: تعديل الكلام speech modification: إن أحد أهم خصائص الخطاب الصفي تعديل المعلم لكلامه (للغته المحكية)، إن استعمال المعلم لرموز لغوية محدودة يشبه في بعض الجوانب اللغة التي يستعملها الوالدان عند مخاطبة أطفالهم. فكلام المعلم يكون عادة أبطأ

من الكلام العادي، ومرتفع الصوت ومتأن، مع استعمال التوقفات والتشديد على مقاطع أو كلمات معينة. كما يستعمل المعلم بشكل مكثف الإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجه لإيصال المعنى. واستراتيجيات التعديل التي يستعملها المعلم مقصودة، فهي شعورية ومتعمدة وتستعمل لعدة أسباب. أولا يجب على الطلاب فهم ما يقوله المعلم إذا أريد لهم أن يتعلموا ما يقدم لهم، إذ إن من المستبعد أن يتعلم الطلاب إذا لم يفهموا ما يقوله معلمهم. ثانيا يقدم المعلم في أغلب الأوقات نموذجا لغويا للطلاب ليحتذوه ويقومون بمحاكاته، بمعنى أن المعلم يستعمل النطق والتنغيم والتشديد على الكلمات والجمل المناسبة بهدف إعطاء الطلاب فرصة لسماع أصوات اللغة الهدف. وفي كثير من الحالات وفي كثير من أرجاء العالم، يعتبر المعلم هو مصدر الدخل اللغوي الوحيد للطلاب في فصول تعليم اللغة الثانية، ولذا فمن المهم أن تكون نمذجة اللغة الثانية صحيحة ودقيقة. ثالثا نظرا لكثرة ما يحدث في الصف، يريد المعلم أن يتأكد من أن الطلاب يتابعونه، وأن كل طالب يفهم ما يدور في الصف، بما في ذلك التوكيد confirmation check التي وظيفتها أن يتأكد المعلم من أنه فهم الطالب، والتحقق comprehension check التي وظيفتها التأكد من أن الطالب فهم المعلم، والتكرار، والاستيضاح، وإعادة صياغة الكلام، وإعادة صياغة كلام الطلاب، وإكمال دور الطالب، وإكمال كلام الطالب. إن وظيفة هذه الاستراتيجيات دعم عملية التفاعل، فهي تستعمل للتأكد من أن الخطاب يسير بسلاسة مع المحافظة على العلاقة بين استعمال اللغة والتعلم. ولعل من المظاهر الغريبة أن المعلم نادرا ما يطلب من الطلاب تعديل كلامهم، فهو يفرض تفسيره على ما يقوله الطلاب. وينتج عن ذلك أن يقوم المعلم بتعبئة أو حشو الفجوات وصقل إسهامات الطلاب، وهي وسائل للمحافظة على تدفق الدرس أو بهدف خلق خطاب مكتمل الأركان لا تشوبه شائبة. ولسوء الحظ أن هذه الاستراتيجيات تحرم المتعلم أحيانا من فرص ذهبية للتعلم. ويمكننا القول إن المعلم يساعد، من خلال الاستيضاح والاستنطاق ومن خلال توسيع إسهامات الطلاب وإعادة صياغتها أو من خلال تشكيل ما يقوله الطالب، الطلاب بشكل كبير على تطوير لغتهم.

ثالثا: الاستنطاق elicitation: الاستنطاق هو مجموعة من الاستراتيجيات التي يستعملها المعلم عادة لحث الطلاب على الاستجابة لما يطرح عليهم من أسئلة أو استفسارات أو مثيرات. إن الروتين الصفي المتمثل في السؤال والجواب هو الروتين المسيطر على الخطاب الصفي، فالمعلم يطرح غالبية الأسئلة في الصف، في حين تمثل

الأسئلة المطروحة من قبل الطلاب نسبة محدودة من الأسئلة الصفية، علما بأن غالبية الأسئلة التي يطرحها المعلم هي أسئلة يعرف المعلم إجابتها سلفا، وهي تسمى الأسئلة الاستعراضية display questions، وهي من خصائص الخطاب الصفي. والوظيفة الأساسية لهذا النوع من الأسئلة هي التحقق أو تقييم الفهم والتعلم، وتكون استجابة الطلاب عادة لهذا النوع من الأسئلة قصيرة وبسيطة ومحدودة، وغالبا تتألف من كلمة أو كلمتين. ويؤدي طرح هذا النوع من الأسئلة إلى إغلاق الأبواب أمام أي تعلم حقيقي يمكن أن يحدث، وينتج عن ذلك تفاعل صفي آلي نمطي يتخذ شكل البنية الثلاثية (IRF) التي تحدثنا عنها سابقا. ويطرح المعلم أيضا نوعا آخر من الأسئلة وهي الأسئلة الأصيلة genuine questions التي تهدف إلى تعزيز النقاش والحوار والجدل، وتسهم في إدماج الطلاب في الخطاب الصفي وتدفعهم إلى إنتاج استجابات أكثر تعقيدا. وتؤدي هذه الأسئلة أيضا بالطلاب إلى إنتاج إجابات طبيعية تظهر على شكل محادثات. ورغم ذلك، فنوع السؤال المطروح من قبل المعلم ليس مهما، وإنما المهم هو العلاقة بين هدف المعلم ونوع السؤال، فإذا كان هدف المعلم التأكد بسرعة من مدى فهم الطلاب لما تم طرحه في الدرس، تعتبر الأسئلة الاستعراضية هي الأنسب، أما إذا كان الهدف هو تعزيز النقاش ومساعدة الطلاب على تحقيق الطلاقة، فالأسئلة الأصيلة هي الأنسب في هذه الحالة.

رابعا: الإصلاح repair: ويقصد بالإصلاح طريقة تعامل المعلم مع الأخطاء التي يرتكبها الطلاب، وهو يشمل الطرق المباشرة وغير المباشرة في تصحيح الأخطاء، إلى جانب الطريقة التي يستعملها المعلم في الكشف عن الأخطاء في الخطاب الصفي. وهناك عدد كبير من الاستراتيجيات التي يمكن استعمالها في اكتشاف الأخطاء وتصحيحها، وهي تتفاوت في فاعليتها حسب الموقف التدريسي. وهناك عدد من الخيارات التي يمكن للمعلم اتخاذها، من أبرزها تجاهل الخطأ تماما، أو الإشارة إلى وجود خطأ وتصحيحه، أو الإشارة إلى وجود خطأ وتكليف الطالب الذي ارتكب الخطأ بتصحيحه، أو الإشارة إلى وجود خطأ وتكليف طالب آخر بتصحيحه. وهناك تشابه كبير بين هذه الخيارات وأنواع تصحيح الأخطاء المستعملة في المحادثات الطبيعية (Sacks et al. 1974). إن تصحيح الأخطاء يشغل حيزا كبيرا من وقت المعلم في الصف، حيث يشير (van Lier, 1988: 276) إلى أن تصحيح الأخطاء هو أكثر النشاطات تمييزا للخطاب الصفي،

ويضيف بأن هناك رؤيتين متناقضتين في هذه المسألة، الأولى ضرورة تجنب تصحيح الأخطاء لأنه يؤثر في تدفق التواصل الصفي، أما الثانية فهي ضرورة تصحيح جميع الأخطاء لمساعدة الطلاب على اكتساب اللغة الصحيحة. والواقع أن اختيار إحدى هاتين الاستراتيجيتين يعتمد على هدف الدرس، فالنشاطات المقيدة تتطلب تصحيحا للأخطاء أكثر من النشاطات التي تهدف إلى الطلاقة اللغوية.

وظيفة الخطاب الصفي في تحسين الممارسات الصفية

يرى (Walsh, 2011) أننا إذا أردنا أن نحسن الممارسات الصفية، فعلينا أن نبدأ بدراسة الخطاب الصفي في السياقات التعليمية ونستعمل ذلك أساسا لأي محاولة ابتكارية أو تجديدية، فهو يشدد على أن المعلمين يستطيعون تحسين ممارساتهم الصفية من خلال فهم الخطاب الصفي فهما أكثر عمقا، وذلك عن طريق التركيز على العلاقة المعقدة التي تربط اللغة بالتفاعل والتعلم. ويضيف (Walsh, 2011) أنه عندما نتأمل في الدروس اللغوية ندرك أن التواصل الصفي معقد للغاية، ومن الصعب أثناء التدفق السريع للتفاعل الصفي فهم ما يحدث، فإلى جانب كون التفاعل يتم بسرعة كبيرة ويضم عددا كبيرا من الأفراد، فهو متعدد الوجوه والوظائف، فاللغة المستعملة قد تؤدي وظائف متعددة في نفس الوقت، مثل طلب معلومات أو التأكد من التعلم أو تقديم نصيحة ونحو ذلك. وبناء على ذلك، فهو يرى أن أي محاولة لتحسين التدريس والتعلم يجب أن تبدأ بفحص الخطاب الصفي نظرا لما يتسم به من تعقيد، ونظرا لأهميته المحورية في التدريس والتعلم، فأي شيء يتم داخل الصف يتم بواسطة اللغة. ففي الصف نصل إلى المعلومات الجديدة، ونكتسب المهارات الجديدة ونطورها، ونتعرف على مشكلات الفهم، ونتعامل مع مشكلات التواصل، ونؤسس العلاقات ونحافظ عليها من خلال اللغة. ويضاف إلى ذلك أن اللغة خاصة في فصول تعليم اللغة ليست مجرد وسيلة إيصال المعلومات، وإنما هي هدف الدرس (Long, 1983).

وبناء على ذلك، يرى (Ge, 1999) أنه يمكننا من خلال النظر إلى الخطاب بدقة، بما في ذلك الخطاب الصفي، أن نحصل على معلومات تتعلق بوظيفتين رئيسيتين من وظائف اللغة: دعم ومؤازرة أداء النشاطات الاجتماعية والهويات الاجتماعية، ودعم ومؤازرة اندماج المرء في الثقافات والجماعات الاجتماعية والمؤسسات. بعبارة أخرى، يرتبط

الخطاب ارتباطا وثيقا بتنفيذ النشاطات الاجتماعية مثل الدروس الصفية، وبصياغة الهويات الاجتماعية والمحافظة عليها مثل الطلاب باعتبارهم متعلمين ماهرين، وبتفاعل الجماعات الاجتماعية مثل المجتمعات الصفية، وبتأسيس المؤسسات الاجتماعية مثل المدارس. وبناء على ذلك، يستطيع تحليل الخطاب تحقيق هدفين في البحوث التعليمية، الأول: الدعوة إلى الاهتمام بالجوانب الاجتماعية/ الثقافية والسياقية، والثاني الدعوة إلى الاعتماد على الأسس العلمية في صياغة المزاعم. ومن هنا، يركز تحليل الخطاب على سياقات التعلم، ويرتكز على السلوكيات المشاهدة مثل الحديث والنصوص المكتوبة والإيماءات، مع عدم الاهتمام كثيرا بالأبنية غير المشاهدة، على الرغم من بعض الباحثين يشددون على أن الخطاب يمثل مؤشرات على الأبنية والقناعات الإدراكية غير المشاهدة.

إضافة إلى ذلك، يرى (Gee, 1999) أن أي حدث كلامي أو كتابي يبني بطريقة أو بأخرى سبعة مجالات من الحقيقة والواقع reality. أولا: تسم اللغة الأشياء إما بأنها مهمة أو غير مهمة بدرجات متفاوتة، ثانيا: اللغة تُحدث النشاطات وتسمح للآخرين بإدراك أن هذه النشاطات قد نُفذت، ثالثا: تستعمل اللغة لبناء الهويات أو الأدوار، رابعا: تشير اللغة إلى أنواع العلاقات التي تنشأ بين أولئك المشتركين في العملية التواصلية، خامسا: تُظهر اللغة وتكشف الرؤى المتعلقة بالسياسة وتوزيع الوظائف الاجتماعية مثل المسؤوليات والقيم والانتقاد، سادسا: تربط اللغة بين أشياء بذاتها مع أشياء أخرى وتحدد مدى كون العلاقات بين الأشياء بأنها ذات صلة أم لا، سابعا: تبني اللغة الأنظمة والمعارف الرمزية وتستعمل لمنح الامتياز لأنظمة ومعارف رمزية بعينها في مقابل أنظمة ومعارف رمزية أخرى.

إن هذه المجالات السبع التي تبنى من خلال استعمال اللغة، التي حددها Gee، يمكن أن تكون أساسا لطرح أسئلة بحثية تدرس من خلال تحليل الخطاب. فعلى سبيل المثال، من الممكن طرح سؤال حول النشاط الذي ينفذ من خلال مقطع لغوي مستنبط من درس في العلوم (انظر Lemke, 1990)، أو طرح سؤال حول نوع المزاعم المعرفية في الرياضيات تم منحها الامتياز من خلال تفاعل صفي معين. ولتقصي مثل هذه الأسئلة يحدد (Gee, 1999) أربع أدوات: أولا من خلال دراسة استعمال اللغات الاجتماعية المختلفة (مثل العامية في مقابل اللغة العلمية) وكيف يمتزجان مع بعضها

بعضا، ومن الممكن كشف وتحليل جوانب كثيرة من بناء اللغة للحقيقة والواقع، خاصة الأهمية والنشاطات والعلاقات والأنظمة الرمزية (انظر على سبيل المثال Chapman, 2003 في دراسته حول تحول اللهجة العامية إلى لغة رياضية رسمية). ثانيا يمكن أن يركز الباحث على خطابات مختلفة، أي الإشارة في هذه الحالة إلى الطرق المختلفة التي تستعمل فيها اللغة والأفعال والتفاعلات وطرق التفكير والاعتقاد واستعمال مختلف الرموز والأدوات لتنفيذ أو إحداث هوية اجتماعية بعينها، باعتبارها وسائل لتحليل بناءات لغوية مختلفة، خاصة النشاطات والهويات والعلاقات. ثالثا تشير الأداة التي تسمى البيننصية intertextuality إلى دراسة التقاطع بين النصوص والطرق التي يتم من خلالها ارتباط مقطع من الخطاب بأشياء أخرى سبق أن قيلت أو كتبت، ويمكن أن تكون هذه الأداة مفيدة في دراسة بناء الأهمية والعلاقات والروابط. رابعا اللغة يمكن أن تكون إشارة إلى أكثر من مجرد قطعة من نص، فهي تشير إلى محادثات موسعة معروفة لدى المنهمكين في الخطاب، فعلى سبيل المثال عندما يقول شخص ما في درس الرياضيات "لا أرى فائدة هذا" (I don't see the point to this) فهو قد يتجاوز هذا الحدث إلى محادثة أكبر حول فائدة الرياضيات في الحياة.

من ناحية أخرى، يفرق (Walshaw & Anthony, 2008) بين نوعين أساسيين من الاستراتيجيات التدريسية في الخطاب الصفي المنتج المثمر: الاستراتيجية الأولى هي توضيح الحقوق والمسؤوليات في المشاركة في الخطاب بين المعلم والطلاب، بحيث يكون الهدف إدماج الطلاب في التحادث الصفي، أما الاستراتيجية الثانية فهي مساندة الطلاب في التعبير عن أفكارهم من خلال تقديم تغذية راجعة على سبيل المثال بطريقة منتجة تساعد الطلاب في المضي قدما في تفكيرهم. وتشير كثير من الدراسات في الخطاب الصفي إلى أهمية هذه النشاطات في خلق خطاب صفي مثمر (Furtak, Seidel, Iverson & Briggs, 2012; Kovolainen & Kumpulainen, 2005). ويمكن تطبيق هاتين الاستراتيجيتين من خلال تطبيق صيغ منتجة من أسئلة المعلم والتغذية الراجعة الهادفة (Jurik, Groschner & Seidel, 2014). فالأنماط الهادفة من الأسئلة التي يطرحها المعلم تعطي الطلاب مساحة لاستكشاف أفهامهم والتعبير عنها. فقد تبين أن بعض الاستراتيجيات في طرح الأسئلة مثل استعمال الأسئلة غير المقيدة يدعم دافعية الطلاب واندماجهم في الخطاب الصفي (Jurik, Groschner & Seidel,

2014). كما أن التغذية الراجعة تعتبر من العوامل التي تسهم في التعلم والدافعية، ولكن ليس عندما يكون هدفها إخبار الطالب بصحة إجاباته، وإنما عندما تتضمن معلومات حول الجوانب الصحيحة والخاطئة في إجابات الطلاب، ومعلومات حول كيفية إصلاح الخطأ (Hattie & Timperley, 207). ومما يعزز ذلك استعمال الطريقة الاستعلامية في الخطاب inquiry-based approach، حيث يؤكد (Cirillo, 2013: 3) على أن توظيف هذه الطريقة يدفع الطلاب إلى استعمال استراتيجيات تعلمية متنوعة وينتج عنه نواتج تعلمية غير متوقعة، علما بأن قدرة المعلم على توظيف هذه الطريقة يعتمد على نوع الأسئلة التي يطرحها على الطلاب وطريقته في التعامل مع إجاباتهم.

كما يعتمد نجاح المعلم في توظيف الخطاب الصفي لتحسين ممارساته الصفية على قدرته على الاستماع بعناية لما يقوله الطلاب وقدرته على التركيز والملاحظة والاستيضاح (Walshaw & Anthony, 2008)، وتوظيف ذلك في تشجيع الطلاب على النقاش وقيادتهم لتحقيق الفهم المطلوب، علما بأن ذلك يعتمد على قدرة المعلم على توقع إجابات الطلاب وقدرته على الرد عليها بأسئلة وتعليقات مناسبة وقدرته على ربط الأفكار التي يدلي بها الطلاب مع بعضها بعضا بطريقة تدفع الخطاب الصفي قدما لتحقيق مزيد من النقاش المثمر. كما يعتمد ذلك أيضا على قدرة المعلم على إدراك اللحظات القابلة لتحقيق التعلم، أو ما يسمى teachable moments (Foy, 2013)، وهي اللحظات التي يطرح فيها الطالب سؤالا أو يدلي بمعلومة أو يقدم اقتراحا أو تعليقا على مسألة ما قابلة لأن يقوم المعلم بالبناء عليها وتوسيعها ويخلق بواسطتها خطابا صفيا نقاشيا ناقدا، من الممكن أن يتحقق فيها تعلما نوعيا. ومن الاستراتيجيات التي يمكن استعمالها لخلق لحظات قابلة لتحقيق التعلم توجيه الطلاب نحو تبادل أفكارهم فيما بينهم، ومساعدة الطلاب على تقديم مزيد من التفصيلات ذات الصلة بالأفكار التي يدلون بها، وتشجيع الطلاب على إيجاد الروابط بين مختلف عناصر الموضوع المستهدف.

وقد حاول عدد من الباحثين والمهتمين في الخطاب الصفي المنتمين إلى علوم وحقول معرفية مختلفة تحويل وتغيير أنماط الخطاب الصفي العرفية، مقدمين بعض النماذج البديلة. ويعتبر الحوار Dialogue من الأساليب المفضلة في الخطاب الصفي، وقد ظهر عدد من الكتب التي تهدف إلى توصيف الحوار في التعليم، ومن هذه

الكتب: الحوار في التدريس Dialogue in Teaching (Burbules, 1993)، وافتتاح الحوار Opening Dialogue (Nystrand, Gamoran, Kachur & Prendergast, 1997) والاستعلام الحواري Dialogue Inquiry (Wells, 1999)، ونحو تدريس حواري Towards Dialogic Teaching (Alexander, 2005)، الحوارات التعليمية Educational Dialogues (Howe&Littleton, 2012). كما أن الحكومة البريطانية بدأت حملة تشجع على الممارسات الحوارية في المدارس (DfES, 2003)، رغم أن استعمال مصطلح الحوار في هذه الحملة تعرض لكثير من الانتقاد.

وقد قُدمت أفكار متعددة في الحوار بسبب التاريخ الطويل لهذا المفهوم وما يتسم به من ثراء، والذي يتضمن استعمالات متعددة في كثير من العلوم، منها علم الفلسفة، وعلم النفس، والتدريس الناقد. وتختلف هذه المذاهب الحوارية في جوانب متعددة، وفقا لأهدافها التعليمية والاجتماعية، ووفقا لأبعاد الكلام والتفاعل الاجتماعي الذي تركز عليه. وسوف نستعرض فيما يلي خمسة أبعاد رئيسية مع تقديم نقد للممارسات الصفية التقليدية المتصلة بكل بعد من هذه الأبعاد، وتقديم أيضا ممارسات بديلة.

أولا البعد البنائي structural dimension: تسعى كثير من نماذج الحوار إلى استبدال البنية الثلاثية التي يسيطر عليها المعلم (IRE) بأبنية تفاعلية منصفة، بحيث يتمكن المشاركون في الحدث الكلامي من تبادل الأفكار بحرية بدلا من أن تكون جميع المبادلات التواصلية مربوطة بالمعلم، وبحيث تتوزع الحقوق والمسؤوليات بالتساوي، مع إعطاء كل الأصوات فرصة لأن تسمع. وتحدد هذه المذاهب الأدوار التي يجب أن يلتزم بها المعلم ضمن هذا البعد البنائي، فعلى سبيل المثال يشمل القسم الخاص بكلام المعلم في الكتب الذي أعدتها وزارة التعليم البريطانية (DfES, 2003) قائمة بالأشياء التي يجب أن يقوم بها المعلم والأشياء التي يجب أن يتوقف عنها، كما هو موضح في الجدول التالي:

أفعل DO	لا تفعل DON'T
قم باختيار الأسئلة والموضوعات التي يمكن أن تشكل تحديا للأطفال من الناحية المعرفية/ الإدراكية	لا تطرح أسئلة على الأطفال لتخمين ما تفكر فيه أو لمجرد استدعاء الحقائق البسيطة والقابلة للتنبؤ

لا تفعل DON'T	أفعل DO
لا تسمح أو تجيز الإجابات القصيرة المحدودة التي تشد انتباه الأطفال الآخرين	توقع أن يقدم الأطفال إجابات مطولة يمكن أن تشد انتباه الآخرين في الصف
لا تعيد بشكل روتيني ما يقوله الطلاب أو تعيد صياغته	توقع أن يتحدث الأطفال ليسمعهم الجميع
لا تستعمل أسلوب رفع اليد التنافسي عند طرح الأسئلة واستقبال إجابات الطلاب	استعمل إشارات مختلفة عندما تريد من الأطفال تقديم إجابة (رفع اليد) أو عندما تريدهم يعدون إجابة في حال طلبت منهم الحديث
لا تطري كل إجابة سواء أكانت صحيحة أم خاطئة.	عندما يقدم الطلاب إجابات خاطئة، اطلب منهم شرح أفكارهم ومن ثم قم بحل سوء الفهم

نصائح حول كلام المعلم في الوثيقة البريطانية

ثانيا: البعد الإدراكي epistemic dimension: تسعى كثير من نماذج الحوار إلى استبدال الاعتماد التقليدي على المعلم والكتاب بموقف ذهني ناقد تجاه المعرفة، حيث يلعب المعلم والطلاب في هذا الموقف الذهني الناقد دورا نشطا في صناعة المعنى، ويجيز لهم الإسهام بتقديم رؤى متنوعة، ويركزون على الأسئلة التي تكون قابلة للاستعلام. وقد عبر (Scott, Mortimer & Aguiar, 2006) عن هذه الفكرة بشكل جيد في تفريقهم بين المظهر السلطوي والمظهر الحواري للخطاب، حيث يكون هدف المعلم في المظهر السلطوي جعل تركيز الطالب على معنى واحد فقط، في حين يدرك المعلم في المظهر الحواري أفكار الجميع ويحاول أن يأخذها بالحسبان.

ثالثا: البعد البينشخصي interpersonal dimension: تسعى كثير من نماذج الحوار إلى تطوير مجتمع تعلمي تعاوني داعم بدلا من البيئة الفردية التنافسية الشائعة في الفصول الدراسية، وتعتبر العلاقات عاملا أساسيا في بناء مثل هذا المجتمع والمحافظة عليه. ويشدد (Burbules, 1993: 19) في هذا الصدد على أن الحوار ليس صيغة تواصلية مكونة من أسئلة وأجوبة، وإنما هو نوع من العلاقة الاجتماعية التي تضم جميع

المشاركين، ويؤكد أن الحوار الناجح يتضمن رغبة في المشاركة والتعاون في مواجهة احتمالات الاختلاف في الرأي وسوء الفهم. وهذا يتطلب علاقات قائمة على الاحترام المتبادل والثقة. ويشدد (Alexander, 2005) أيضا على البعد البينشخصي في نظرته للحوار على أنه وسيلة دعم، فالطلاب يعبرون عن أفكارهم بحرية دون الخوف من الإحراج من الإجابات الخاطئة، كما أنهم يساعدون بعضهم بعضا للوصول إلى أفهام مشتركة. وبطريقة مشابهة، يعتبر البعد البينشخصي عاملا محوريا في تفريق (Mercer ٢٠٠٠) بين أشكال الكلام الجدلية والتعزيزية والاستكشافية. والكلام الجدلي يتسم بمستويات مرتفعة من التنافسية والنقد، بحيث يدافع كل شخص عن موقفه، في حين يتسم الكلام التعزيزي بمستويات مرتفعة من التضامن، بحيث يتجنب المشاركون انتقاد بعضهم بعضا، أما الكلام الاستكشافي فتكون فيه العلاقات مفضية لتحقق الانهماك الناقد والبناء للمشاركين فيما بينهم.

رابعا: البعد الجوهري substantive dimension: تسعى نماذج الحوار إلى استبدال الطبيعة المفككة للخطاب الصفي، التي يقود فيها المعلم الصف من خلال سلسلة من دورات IRE غير المترابطة بمناقشات يصفها (Alexander, 2005) بخاصية التراكم حيث يبني الطلاب والمعلمون أفكارهم على أفكار الآخرين وجعلها في منظومة من الأفكار والاستعلامات المتجانسة. وبطريقة مشابهة، يمثل هذا البعد محورا مهما في الإطار الذي قدمه (Michaels, O'Connor & Resnick, 2008) باسم الكلام القابل للتفسير والمحاسبة accountable talk، والذي يقود الطلاب والمعلمين إلى الكلام بطريقة تكون قابلة للتفسير والمحاسبة تجاه مجتمع التعلم (التنبه جيدا لأفكار الآخرين والبناء عليها) وتجاه معايير التعليل (التشديد على الروابط المنطقية واستخلاص نواتج قابلة للتعليل) وتجاه المعرفة (بذل الجهد لجعل الحقائق التي يدلون بها صحيحة وتوضيح الأدلة التي تدعم مزاعمهم على نحو صريح).

خامسا: البعد السياسي political dimension: هناك جوانب سياسية في كثير من نماذج الحوار، منها على سبيل المثال السعي لإعطاء الطلاب مزيدا من القوة والصوت في إدارة الصف، مع تمكين الطلاب والمجموعات المحرومة، وتحويل المدرسة إلى مكان يتعلم فيه الطلاب المعارف والمهارات التي تمكنهم من العيش في مجتمع ديمقراطي ناقد (Giroux & McLaren, 1986).

توظيف الخطاب الصفي في التنمية المهنية للمعلمين

يعدّ تحليل الخطاب الصفي أحد أدوات التنمية المهنية التي يمكن للمعلمين توظيفها لتحقيق التطور المهني، ويرى (Rymes, 2015) أن هناك أربع فوائد رئيسية يمكن أن يجنيها المعلم إذا حاول استعمال تحليل الخطاب الصفي أداة لتحقيق التنمية المهنية المستدامة.

أولا: إن الرؤى المكتسبة من تحليل الخطاب الصفي تعزز التفاهم المتبادل بين المعلم والطلاب، وذلك لأن التدقيق في الكلام الصفي يكشف الفروق في أنماط التواصل بين مختلف المجموعات، فأنماط تبادل الأدوار بين المعلم والطلاب في الكلام وفي تقديم الموضوعات وفي استعمال مختلف اللغات واللهجات وفي حكاية القصص بطرق مختلفة يوضح كيف ينشأ سوء الفهم بين مختلف المجموعات الاجتماعية وكيف يمكن التغلب على سوء الفهم. فهذه الطرق المختلفة في الكلام تؤثر في الممارسات اليومية لأي معلم. إن أحد أهم الأسباب التي تبين أهمية ممارسة تحليل الخطاب من قبل المعلم تمكينه من فهم ما يسبب بعض الظواهر الغامضة التي تحدث في الكلام الصفي مثل أن يطرح المعلم سؤالا مثيرا ولا يتلقى أي إجابة، أو أن يتلقى المعلم سؤالا مقلقا دون أن يعرف كيف يرد عليه، أو أن يواجه المعلم طالبا لا يتكلم أبدا، والتي قد تؤدي بالمعلم إلى إقصاء بعض الطلاب تماما. فمن خلال تسجيل عينات من الكلام الصفي واستنساخها وتحليلها، تبين للباحثين في تحليل الخطاب الصفي كيف أن هذه الفروقات في أساليب التواصل التي تؤدي إلى مثل هذه الهفوات والزلات تفسر من قبل المعلمين وآليات الاختبارات على أنها نوع من العجز وعلامات على فقدان الذكاء والحيوية والقدرة، لكن التدقيق في أنماط الخطاب يكشف أن هذه الظواهر تعكس فروقات تواصلية لا مظاهر عجز. فعلى سبيل المثال، حكاية القصص عند سكان هاواي تتضمن عدة متحدثين يتحدثون في نفس الوقت، في حين ينظر المعلمين من غير سكان هاواي إلى هذه الظاهرة بأنها سوء سلوك (Au, 1980). كما أن طريقة الأطفال الأمريكيين من أصول أفريقية في حكاية القصص تفسر من قبل البالغين من أصول أفريقية على أنها معقدة، بالمقابل يرى البالغين من أصول قوقازية بأنها غير مركزة (Michaels, 1981). فمن خلال استهداف بعض الفروق في أنماط الخطاب، يساعد تحليل التواصل المتقاطع ثقافيا في السياقات الصفية في تعزيز التفاهم المتبادل بين المعلم والطلاب، وفي إعادة تأطير العجز على أنه اختلاف،

وأن الاختلافات تمثل مصادر للتعلم. فبدلا من تفسير طريقة سكان هاواي في حكاية القصص وطريقة الأطفال الأمريكيين من أصول أفريقية في حكاية القصص على أنها مؤذية أو مدمرة أو على أنها علامة على ضعف القابلية اللغوية، يبدأ ينظر المعلم إلى هذه الأساليب من الكلام والاستجابة للمثيرات الصفية على أنها جزء من طريقة هؤلاء الطلاب في التكيف الاجتماعي من خلال استعمال اللغة في المنزل وفي المجتمعات غير المدرسية. ونتيجة لذلك يصبح المعلم قادرا على توظيف معلوماته حول هذه الممارسات اللغوية المختلفة كمصدر لبناء تفاهم تشاركي متبادل للطرق والوسائل المستخدمة في حكاية القصص والإجابة على الأسئلة وكيفية حل المشكلات.

ثانيا: يستطيع المعلم من خلال تحليل الخطاب الصفي بنفسه أن يفهم الفروق المحلية في الكلام الصفي، متجاوزا التنميط والتعميمات الثقافية. فعندما يتقن المعلم طرق تحليل الخطاب الصفي ويمارسها بنفسه يكون في موقع أفضل لدراسة أنماط الخطاب المحلية الخاصة بالفصول التي يقوم بتدريسها، والتي تتعرض للتغيير المستمر. ويشدد (Saville-Troike, 1996: 372) في هذا الصدد على أن طرق تحليل الخطاب أكثر فائدة وأكثر قابلية للتطبيق للمعلمين من دراسات تحليل الخطاب المنفذة من باحثين آخرين، فتطبيق هذه الطرق في الفصل الذي يقوم المعلم بتدريسه قد تكون نتائجها مختلفة عن الدراسات السابقة. فليس الهدف من الخطاب الصفي الوصول إلى تنميطات وتعميمات حول الطريقة التي تتكلم بها الجماعات الاجتماعية المختلفة، وإنما يسعى تحليل الخطاب الصفي إلى تجهيز المعلم لفهم المخزون التواصلي لكل فرد والذي يميزه عن غيره من الطلاب، وبالتالي يسهم ذلك في تدفق الخطاب الصفي، مما ينتج عنه تعلما أكثر شمولية.

ثالثا: عندما يقوم المعلم بتحليل الخطاب الصفي في الفصول التي يقوم بتدريسها ويكتشف صيغ وأشكال الكلام المختلفة يتحسن التحصيل الأكاديمي عند الطلاب. فعلى سبيل المثال، عندما اكتشف المعلمون في إحدى المدارس الأمريكية أن طلابهم الأمريكيين يتعلمون من أخوانهم أكثر من تعلمهم من والديهم، أدركوا أن عمل المجموعات يؤدي إلى تحسن التعلم أكثر من التدريس الجماعي (Phillips, 1972). كما وجدت (Cazden, 1972) من خلال مراجعة عدد من الدراسات أنه عندما يأخذ المعلم بالحسبان مختلف جوانب عملية التفاعل الصفي مثل الموضوع والمهمة ومن يطرح الأسئلة، تزداد قدرة

الطلاب على الإسهام في الكلام الصفي. إن هذه الدراسات تشير إلى حقيقة مفادها أن دراسة التفاعل الصفي بعناية وتعديل الخطاب الصفي وفقا لما يتم التوصل إليه يؤدي إلى تفاعل صفي أكثر شمولية وإنتاجية، وهو تفاعل يسهم في نجاح الطلاب.

رابعا: قد تسهم عملية تحليل الخطاب الصفي في أن يتبنى المعلم توجها إيجابيا نحو عملية التدريس، مقدرا منافعها المستقبلية. فدراسة التفاعل الصفي من قبل المعلم يمكن أن يعزز خبراته التدريسية ويجعله مندمجا في مهنته بشكل أكبر. ومع أننا ندرك حقيقة أن تحسن تحصيل الطلاب غالبا ما يتحقق من خلال التحليل الدقيق والتأمل الطويل في الخطاب الصفي، إلا أننا يجب أن نتذكر أن العملية بذاتها عملية مفيدة جدا، حيث تشير بعض القصص والحكايا المستقاة من خبرات المعلمين في تحليل الخطاب الصفي إلى أن تحليل الخطاب الصفي قد يجعل المعلم يحب مهنة التدريس ويقبل عليها بشكل أكبر. إن جمع عينات من الخطاب الصفي وتحليلها يمد المعلمين بوسيلة لتحقيق التعاون فيما بينهم في حل المشكلات التي تواجههم. فتطبيق المعلمين لطريقة مجموعات الاستعلام التي تتمحور حول البيانات التي يتم جمعها في الصف يجعل المعلمين يشعرون بأهمية الانتماء إلى المجتمع المهني، مما يجعل مهنة التدريس أقل عزلة. فالنشاطات الجماعية القائمة على مشاطرة المعلومات من خلال تحليل الخطاب الصفي مع المعلمين الآخرين في المجتمع المهني يساعد المعلم في مواجهة الألغاز التي تشيع في التفاعل الصفي (Phillips & Gallas, 2004).

ورغم كل ذلك، لم يعط المعلمون إلا وقتا يسيرا لمساعدتهم في فهم التفاعل الصفي. فعلى الرغم من أن كثيرا من الباحثين قد درسوا الخطاب الصفي بالتفصيل، فهناك عدد قليل منهم من استعمل هذه المعارف في مساعدة المعلمين في تحسين ممارساتهم التدريسية. فغالبية برامج إعداد المعلمين تقضي وقتا طويلا في تدريس طرق التدريس، في حين أن برامج إعداد المعلمين التي تخصص وقتا كافيا لتعميق فهم المتدربين بالعمليات التفاعلية والوسائل التي تستخدم فيها اللغة في الأفهام وتطويرها وتعزيزها، وتلك التي تقوم بتدريب المعلمين على تحليل الخطاب الصفي، محدودة جدا. ويؤكد (Walsh, 2006b) في هذا الصدد على أن المعلمين والطلاب بحاجة إلى تطوير ما يطلق عليه كفاية التفاعل الصفي Classroom Interactional Competence إذا أردنا أن نساعدهم في العمل سويا بكفاءة، أي أنه يجب على المعلمين والطلاب استعمال عدد من المصادر اللغوية والتفاعلية المناسبة لتعزيز التعلم الاندماجي النشط.

طرق تحليل الخطاب الصفي

هناك عدد من المذاهب المستقاة من علوم مختلفة أسهمت في الكشف عن الخطاب الصفي، وعلى الرغم من تعدد المذاهب، فالتركيز في هذه المذاهب كان منصبا على تفاعل المعلم مع الطلاب، وذلك بسبب إيمان كثير من الباحثين على اختلاف توجهاتهم بأن غالبية التعلم الذي يحدث في الفصول، خاصة في مجال تعليم اللغة الثانية، يحدث في سياقات التفاعل بين المعلمين والطلاب في مقابل تفاعل الطلاب فيما بينهم (Hall & Verplaetse, 2000; Hall & Walsh, 2002; Seedhouse, 2004). وسوف نستعرض في هذا المبحث ثلاثة مذاهب تعتبر أكثر المذاهب استعمالا في تحليل الخطاب الصفي، وذلك بهدف مساعدة المعلمين على استعمال هذه الطرق في تحليل الخطاب الصفي الخاص بالفصول التي يقومون بتدريسها، بغرض الاستفادة منها في تحسين ممارساتهم الصفية وتطوير مهاراتهم التدريسية.

مذهب التحليل التفاعلي

كان لمذهب التحليل التفاعلي Interaction analysis approach إسهامات كبيرة في تحليل الخطاب الصفي، حيث يشدد المدافعين عن الطرق العلمية في البحث على أن مذهب التحليل التفاعلي يمثل طريقة موضوعية في تحليل الخطاب الصفي (Chaudron, 1988; Walsh, 2006b). ويرى أنصار هذا المذهب، من خلال استعمال استمارات الملاحظة الصفية أو أنظمة الترميز، أن الباحث يكون قادرا على ملاحظة السلوك اللغوي، بالتالي يتمكن من رسم صورة موضوعية وموثوقة لما يحدث داخل الصف من خلال الإجراءات الإحصائية الكمية التي يمكن تعميمها. فالباحث يستعمل نظام يعتمد على وضع العلامات وتسجيل الأحداث في فترات منتظمة. وهناك عدد كبير من أنظمة الترميز تتجاوز ٢٠٠ استمارة (McKay, 2006)، وسوف نستعرض أهم هذه الاستمارات.

تعتبر الاستمارة التي صممها (Bellack et al., 1966) من أقدم هذه الاستمارات، حيث تمكن Bellack وزملاؤه من تحديد عدد من الحركات التعليمية pedagogical moves، التي من بينها المبادلة المكونة من ثلاثة أجزاء (المناشدة soliciting والاستجابة responding ورد الفعل reacting)، التي تمثل الأساس الذي بنى عليه (Fanselow,

1977) نظام الترميز الذي طوره، وتمثل كذلك الأساس الذي بنت عليه (Sinclair & Coulthard, 1975) نموذجهما في الخطاب الصفي. وتمثل أعمال (Flanders, 1970) في تحليل التفاعل نقطة البداية لكثير من بحوث تحليل الخطاب الصفي خاصة في تعليم اللغة الثانية، علما بأن نظام الترميز الذي طوره Flanders والمكون من عشرة أصناف المعروف باسم أصناف التحليل التفاعلي Flanders Interaction Analysis Categories (FIAC)) كان مصمما لدراسة التفاعل اللفظي في الفصول بعامة وليس فصول تعليم اللغة الثانية، وهو يشتمل على علامات إحصائية تعكس أساليب التدريس المباشرة (مثل النقد أو استعمال السلطة والنفوذ) وغير المباشرة (مثل القبول أو توظيف أفكار الطلاب).

وقد طورت (Moskowitz, 1971)، من خلال تعديل نظام Flanders، نظام ترميز مكون من ٢٢ صنفا لدراسة فصول تعليم اللغة الثانية تحديدا، وقد أطلقت عليه اسم التفاعل في اللغة الأجنبية Foreign Language Interaction (FLint). وقد كان الهدف من هذا النظام الترميزي الكشف عن تدريس اللغة الفعال وتقديم تغذية راجعة يمكن توظيفها في برامج إعداد المعلمين.

ومن أنظمة الترميز المعروفة الاستمارة التي صممها (Fanselow, 1977) المعروفة باسم ملاحظة التواصل اللغوي المستعمل في السياقات Foci for Observing Communications Used in Settings (Focus)، والتي تعتبر امتدادا لاستمارة الترميز التي طورها (Bellack et al., 1966). وعلى الرغم من أن هذه الاستمارة قد صممت لأغراض تدريب المعلمين، فهي، كما يؤكد ذلك (Allwright & Bailey, 1991)، صالحة للاستعمال في أي مجال من مجالات التفاعل الإنساني، على اعتبار أن الأصناف التي تشتمل عليها ليست مقصورة على المعلمين والطلاب.

أما نظام الترميز المعروف باسم التوجه التواصلي في تدريس اللغة Communicative Orientation of Language Teaching (COLT) فهو من أنظمة الترميز المتطورة المبنية على مبادئ تدريس اللغة التواصلي (Allen et al., 1984; Spada & Frohlich 1995)، وهي مصممة لقياس مدى كون التدريس الصفي ذا توجهات تواصلية وليس تقصي أثر الممارسات التدريسية في تعلم اللغة الثانية. أي أنها أداة يمكن من خلالها تحديد مدى تطبيق مبادئ المدخل التواصلي في فصول تعليم اللغة الثانية.

وعلى الرغم من الإسهامات العظيمة لمذهب التحليل التفاعلي في فهم الخطاب الصفي، فهناك عدد من جوانب الضعف في هذا المذهب. أولا: هذا المذهب يعطي صورة جزئية لما يحدث داخل فصول تعليم اللغة، فهو يقيس ما يمكن ملاحظته، حيث يرى (Nunan & Bailey, 2009) أن هذه الأدوات يمكن أن تعمينا عن جوانب تفاعلية مهمة في الخطاب الصفي لا يمكن كشفها بواسطة هذه الأدوات. ثانيا: يجب على الباحث عند استعمال هذه الأدوات ربط أنماط التفاعل المشاهدة بالأصناف المحددة سلفا في هذه الاستمارات، وبالتالي فأي سلوك لغوي لا يتطابق مع تلك الأصناف المحددة سلفا يتم تجاهله (Walsh, 2006b). ومن هذه العناصر المهملة التداخل في الكلام overlaps، والمقاطعات interruptions، والبدايات الخاطئة false starts، التي تعتبر من الخصائص الشائعة في الخطاب الصفي، كما هو الحال في أي تفاعل لغوي (Edwards & Westgate, 1994). ثالثا: تفترض مذاهب التحليل التفاعلي في مجملها أن الخطاب الصفي يجري بطريقة تسلسلية منظمة، رغم أن الواقع عكس ذلك تماما، ويشير (Wallace, 1998) في هذا الصدد إلى أن مثل هذه الافتراضات تؤدي بالباحث إلى أن تفوته بعض التفصيلات المهمة وتمنعه من القدرة على وصف تعقيدات التفاعل الصفي. رابعا: على الرغم من أن أنصار هذه المذهب يؤكدون أن أنظمة الترميز تزودنا بنتائج وبيانات موضوعية موثوقة، فالباحثون المستعملون لهذه الأدوات لا يتفقون دائما على كيفية تسجيل ملاحظاتهم، مما يلقي بظلاله على صدق وثبات النتائج التي يتوصلون إليها (Chaudron, 1988). خامسا: يشدد (Nunan & Bailey, 2009: 340) على أنه لا يوجد ملاحظة موضوعية تماما، حيث يؤكدان أنه بدون وجود اثنين أو أكثر من الملاحظين داخل الصف، لا يمكن الحصول على اتفاق بين المستعملين لهذه الأدوات، وذلك لأن الترميز الحي المباشر لا يمكن مطابقته بالبيانات الأصلية التي جمعت، كما لا يمكن تحليل الملفوظات الفعلية، إلا إذا تم تسجيل الأحداث الصفية بالصوت والصورة. سادسا: يرى (Seedhouse, 2004) أن مذاهب التحليل التفاعلي تبسط السياق وتقيّم جميع التفاعلات الصفية من زاوية واحدة وفقا لمجموعة من المعايير الجامدة، مما يجعل هذه أدوات المقيدة غير قادرة على الكشف عما يحدث فعليا في فصول تعليم اللغة.

مذهب تحليل الخطاب

المذهب الثاني في تحليل الخطاب الصفي يسمى مذهب تحليل الخطاب discourse analysis approach، الذي يؤكد (Seedhouse, 2004: 45) أن غالبية دراسات تحليل الخطاب الصفي في فصول تعليم اللغة استعملت هذا المذهب سواء أكان ذلك بطريقة صريحة أم ضمنية. ويعتمد هذا المذهب على تحليل الأنماط البنائية والأغراض التواصلية للخطاب الصفي، وذلك استنادا إلى اللسانيات البنائية الوظيفية. وتعتبر (Sinclair & Coulthard, 1975) من أوائل من استعمل هذا المذهب، حيث تشددان على أن هدفهما يتمثل في فهم طبيعة الخطاب الصفي من خلال تحليل هذا الخطاب، وليس الهدف تحسين الممارسات التدريسية، رغم أن ذلك قد يكون له مضامين تعليمية.

وقد طورت (Sinclair & Coulthard, 1975) نموذجهما بناء على تحليلات لتفاعلات صفية مسجلة في المرحلة الابتدائية في بريطانيا. ويتضمن نموذجهما هرم خطابي أو وحدات خطابية تتألف من مستويات مختلفة، يتكون كل مستوى من عناصر من المستوى الذي يسبقه: درس Lesson، إجراء Transaction مبادلة Exchange، حركة Move، فعل Act. ويعتبر الدرس أعلى وحدة في الخطاب، في حين يعتبر الفعل هو أصغر وحدة في الخطاب، علما بأن الأفعال توصف بناء على وظيفتها الخطابية مثل الاستنطاق أو التقييم. أما على مستوى المبادلات، فقد حددت Sinclair و Coulthard عددا من الخصائص التفاعلية: السؤال والجواب، استجابة الطلاب لتوجيهات المعلم، استماع الطلاب للمعلم وهو يعطي توجيهات، على اعتبار أن ائتلاف مجموعة من المبادلات يصنع الإجراءات. وقد لقيت سلسلة السؤال والجواب غالبية الاهتمام، رغم أنها تمثل صورة معقدة للخطاب الصفي، وهي تتألف من (١) سؤال المعلم، و(٢) إجابة الطالب، و (٣) التغذية الراجعة من المعلم، والتي تعرف اختصار بـ(IRF structure)، الذي تحدثنا عنه سابقا.

ويعتبر الحوار الثلاثي triadic dialogue (Lemke, 1990) من أهم خصائص الخصائص الخطاب الصفي (Nunan & Bailey, 2009)، بل إن (van Lier, 1996: 149) يرى أنه لا يوجد شيء يرمز إلى الخطاب الصفي مثل هذه البنية الخطابية المكونة من دور كلامي طلابي واحد في مقابل دورين كلاميين للمعلم. ويشير (Chaudron,

1988) إلى أن كلام المعلم ضمن هذه البنية التبادلية يشكل ثلاثة أرباع الخطاب الصفي. وقد أسهم الباحثون الذين تبنوا مذاهب تحليل الخطاب في تعميق فهمنا للخصائص الشكلية والأغراض التواصلية للتفاعل الصفي، حيث كشفوا لنا مختلف استراتيجيات طرح الأسئلة (Farr, 2002; Yang, 2010) واستراتيجيات الإصلاح (Cullen, 2002; Jarvis & Robinson, 1997) التي تؤثر في تعلم اللغة الثانية.

وعلى الرغم من شيوع وانتشار البنية الثلاثية، فهناك انتقادات كثيرة لهذا النموذج. أولا: إن البيانات التي اعتمدت عليها (Sinclair & Coulthard, 1975) في تطوير نموذجهما مستقاة من فصول تقليدية متمركزة حول المعلم في وقت كانت علاقات القوة بين المعلم والطالب غير متساوية. إن الأدلة الحديثة في الفصول المعاصرة المتمركزة حول المتعلم تشير، وفقا لـ(Walsh, 2006b)، أن هناك مساواة أكثر بين المعلم والطالب، وأن التفاعل الرسمي بين المعلم والطلاب لم يعد شائعا كما كان سابقا، رغم أن البنية الثلاثية (IRF) لا زالت حية (Hall & Walsh, 2002). ثانيا: يشدد (Wu, 1998) على أن هذا النموذج يركز على بنية المبادلات بين المعلم والطالب، لكنه يهمل الطبيعة الديناميكية للتفاعل الصفي. ثالثا: يرى بعض الباحثين (Cullen, 2002; Nassaji & Wells, 2000) أن هذه البنية الصارمة ليست دقيقة تماما، خاصة الدور الثالث، فهو ليس دائما يكون عبارة عن تغذية راجعة أو تقييم أو متابعة، بل هو يتوقف على الدور السابق، فهو مكمل متموضع في السياق يستجيب لما قبله. وقد وجد (Nassaji & Wells, 2000) ست وظائف للدور الثالث: التبرير، والتقييم، والتعليق، والتوضيح، والحديث الموازي، والفعل، علما بأن كل وظيفة من هذه الوظائف تشتمل على وظائف فرعية. رابعا يهمل هذا النموذج، بسبب طبيعته الثابتة، هويات المتعلمين والخلفيات السياقية وغيرها من العوامل الاجتماعية/ الثقافية.

مذهب التحليل التداولي

أسهم مذهب التحليل التداولي Conversation analysis approach في فهم الخطاب الصفي كثيرا، علما بأن (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) هم من قام بتطوير هذا المذهب لدراسة التنظيم التتابعي للكلام أثناء التفاعل. والمبدأ الأساسي لهذا المذهب يتمثل في فكرة أن السياقات الاجتماعية مائعة غير ثابتة تبنى بشكل مستمر من

قبل المشاركين في الحدث من خلال استعمالهم للغة أثناء التفاعل، ومن خلال طرق إدارة تبادل الأدوار وافتتاح الكلام وغلق الكلام وتتابع الأفعال في السياق المحلي (Walsh, 2006b). ويقرر (Heritage, 2004: 223) في هذا الصدد أن التحليل التداولي يستند إلى نظرية مفادها أن تتابع الأفعال جزء أساسي في السياق، أي أن معنى أي فعل يتشكل بشكل كبير بتتابع الأفعال السابقة، وأن السياق الاجتماعي يتم خلقه بطريقة ديناميكية ويعبر عنه بواسطة التنظيم التتابعي للتفاعل.

إن التفاعل ضمن مذهب التحليل التداولي يتشكل بالسياق ويتجدد بالسياق (Walsh, 2006b). فالدور التواصلي يعتمد على الدور الذي يسبقه، والدور الذي يليه يعتمد على الدور السابق، مما يخلق سياقا جديدا للأفعال المتتابعة. إن السياق في هذا المذهب يمثل خطة لأفعال المشاركين في الحدث ومنتج لهذه الأفعال أيضا، كما أن الكلام التفاعلي يعتبر ذا هدف بحيث يسعى المشاركون إلى تحقيق هدف ما يتعلق بالكلام المؤسساتي.

إن التحليل التداولي يركز في أصله على المحادثات الحادثة طبيعيا، وقد استعمل في دراسة الخطاب الصفي (Markee, 2004; Mori, 2004; Seedhouse, 2004; Wong & Waring, 2010). وأحد أهم مزايا هذا المذهب أنه يعتمد على تفسير البيانات التي يتم جمعها دون أن يفرض أصناف مسبقة (Markee, 2005; Seedhouse, 2004)، فهو يختلف عن التحليل التفاعلي وتحليل الخطاب في أنه يصر على أن أنماط التفاعل بين المشاركين في الحدث الكلامي يجب أن تستقى من البيانات وليس تكييف البيانات لتتناسب وتنسجم مع الأصناف المعدة مسبقا.

وينبثق التحليل التداولي من الاعتقاد بأن الأبنية الاجتماعية مثل بنية المحادثة ينتجها المشاركون في الحدث أثناء عملية التفاعل (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Schegloff & Sacks, 1973)، وإذا كان الأمر كذلك، فلابد أن يكون هناك آليات أو أدوات يستطيع المشاركون من خلالها فهم بعضهم بعضا، إلى جانب مناقشة المعنى. وينبغي أن تكون هذه الآليات ظاهرة لمحلل المحادثة كما هي ظاهرة للمشاركين في الحدث الكلامي وقابلة للتفسير.

ولعل أحد آليات التفسير المستخدمة في تفسير تبادل الأدوار الكلامية في المحادثات

الصلة الاشتراطية للملفوظات الزوجية، فكثير من تتابع الأدوار الكلامية يكون على شكل أزواج متجاورة adjacency pairs من نفس النوع (Sacks, 1987)، فالسؤال يتبعه جواب، والتحية تتبعها تحية. وهذا التتابع النمطي للأدوار الكلامية يسمح للمتفاعلين في أيجاد المعنى المناسب للملفوظ الذي تلفظ به محاوره. فعلى سبيل المثال، لو لم يتلق شخصا ردا على تحيته، قد يتبع ذلك صمت يفسر على أنه نوع من الغضب.

ومن الآليات التفسيرية/التأويلية المستخدمة في المحادثات اليومية everyday conversations والتي يمكن استعمالها في التفاعل الصفي ما يسمى التنظيم المفضل (preference organization (Bilmes, 1988: Levinson, 1983: Sacks, 1987). ويشير التنظيم المفضل في التحليل التداولي إلى مبدأ تنظيم وترتيب الوظائف بطريقة تجعل بعض الاستجابات متوقعة أكثر من غيرها. وهناك سلسلة من الاستجابات المبرمجة تؤدي وظيفتها عبر مجموعة من الاستجابات المحتملة في مقابل دور تحادثي أولي، وتعرف الاستجابة المبرمجة المعيارية في أدبيات التحليل التداولي بالاستجابة المفضلة، ويقدم (Levinson, 1983) قائمة تضم مجموعة من الاستجابات المفضلة وغير المفضلة لمجموعة شائعة من الأزواج المتجاورة وهي معروضة في الجدول التالي:

الدور الكلامي الأول	الاستجابة المفضلة	الاستجابة غير المفضلة
طلب	قبول	رفض
عرض أو دعوة	قبول	رفض
تقييم	موافقة	عدم موافقة
إطراء	عدم موافقة	موافقة
سؤال	إجابة متوقعة	إجابة غير متوقعة، أو لا إجابة
لوم	رفض وإنكار	إقرار
عرض العمل	استحسان	استهجان

عدد من الاستجابات المفضلة وغير المفضلة في الأزواج المتجاورة

إن مفهوم التفضيل لا علاقة له بما يفضله المشارك في الحدث من الناحية الشخصية أو النفسية كما يمكن استخلاص ذلك من الاستجابات المفضلة للأزواج المتجاورة المرتبطة بالإطراء واللوم، وإنما يتصل التفضيل بالتتابع العرفي والمعياري للتفاعل التحادثي الذي يسمح للمشاركين في المحادثة بالقيام باستنباطات حول المعنى. فالتفضيل يعمل كآلية تفسيرية لأنه عندما لا تصدر استجابة مبرمجة في التتابع التحادثي تكون غائبة بشكل ملحوظ. ففي حالة اللوم على سبيل المثال يعتبر الإنكار المباشر هو الاستجابة المفضلة المعيارية، وعندما لا تكون موجودة يفسر لك بأنه قبول بالذنب. وبطريقة مشابهة، عندما يقوم شخص ما بعرض ما عمله أمام الآخرين، فإن الاستجابة العرفية هي التعبير عن الاستحسان أو الإطراء. وفي حالة غياب مثل هذا الإطراء، فإن الشخص سوف يستخلص أن عمله حكم عليه بأنه غير جدير بالإعجاب.

وقد حاول بعض الباحثين (انظر على سبيل المثال Greenleaf, 1993) استعمال التنظيم المفضل في دراسة الطبيعة التفاعلية للخطاب الصفي، مع وصف استجابات الطلاب للمثيرات التدريسية بأنها مفضلة أو غير مفضلة، وليس بأنها صحيحة أو غير صحيحة، رغم أن تطبيق ذلك على الخطاب الصفي يتطلب تكييف هذا التنظيم بما يتناسب مع سياق الصف. ففي الوقت الذي يتشارك فيه المتحادثون في المحادثات الطبيعية مسؤولية بناء المحادثة، فإن المعلم هو المسؤول عن ذلك في الخطاب الصفي. إن الطلاب يسعون إلى المشاركة في الخطاب الصفي بدون أن يكونوا متأكدين مما هو متوقع أو عرفي، وبدون أن يشاطروا بالضرورة المعارف مع المعلم، وبدون أيضا أن يكونوا بارعين في تفسير الحركات التحادثية للمعلم. وعليه، ففي الصف الدراسي ونظرا لأن المعلم هو المحاور الأكثر معرفة ومهارة، فهو من يحدد حالة التفضيل لاستجابات الطلاب، كما أنه هو من يملك السلطة في متابعة استجابة ما من خلال التوضيح ومراجعة المعرفة وتعديل موقفه (Pomerantz, 1984).

ويشكل مذهب التحليل التداولي، المتعدد الطبقات والذي يركز على السياقات المحلية والتنظيم التتابعي للكلام، إضافة كبيرة لبحوث تحليل الخطاب الصفي، فهو يلامس المستويات الدنيا من الخطاب. وهو من أكثر المناهج استعمالا في دراسة الخطاب الصفي، على اعتبار أنه من المناهج القادرة على الكشف عن التفاصيل الدقيقة للخطاب

الصفي، وبالتالي فهو قادر على تصوير ما يحدث فعليا في الصف. ورغم ذلك، فهو يعاني من بعض القصور. أولا يرى بعض الباحثين أن مصدر القوة التي يتمتع بها هذا المذهب المتمثل في عدم فرضه أصناف معدة مسبقا، نقطة ضعف، حيث يؤكد (Walsh, 2006b) أنه نظرا لأن هذا المذهب لا يسعى إلى فرض أي نظام على ما يتسم به التفاعل الصفي من فوضى وتشويش، يلجأ الباحثون إلى اختيار مقاطع من البيانات تتسم بالعشوائية والتصنع والتكلف أو مقاطع مثالية وذلك للتدليل على مسألة بطريقة مرتجلة دون ربط أهمية ودلالة هذه المقاطع بالمبادلات الأخرى أو بالخطاب ككل، مما يجعلها تبدو وكأنها انطباعية. ثانيا نظرا لأن التحليل التداولي يعتبر تحليل محلي مصغر للتفاعل، لا يستطيع الباحثون تعميم النتائج التي يتوصلون إليها على السياقات الأخرى، وهي من العيوب الظاهرة في هذا المذهب، حيث يشير (Rampton, Roberts, Leung & Harris, 2002) إلى أن التحليل التداولي غير قادر على الكشف عن الأثر الطولي للتفاعل في عملية التدريس والتعلم، وذلك بسبب تركيزه على السياقات المحلية.

وبصرف النظر عن المذهب المستعمل في تحليل الخطاب الصفي، تسعى بحوث الخطاب الصفي عادة، خاصة الخطاب الصفي في فصول تعليم اللغة الثانية، إلى مقارنة الخطاب الصفي في فصول تعليم اللغة الثانية بالتواصل الأصيل في السياقات الطبيعية، وهي نظرة تعتبر الفصل سياقا تواصليا غير أصيل. ويشير (van Lier, 1988: 267) في هذا الصدد إلى أن الفصل قد يكون من حيث المبدأ تواصليا أو غير تواصليا مثله في ذلك مثل أي سياق كلامي آخر، فهو جزء من العالم الحقيقي. وبناء على ذلك، فمن الخطأ اعتبار الخطاب الصفي ليس حقيقيا مثل صيغ التواصل الأخرى (Nunan, 1989). علاوة على ذلك، فإن غالبية بحوث الخطاب الصفي مهما كان المذهب المستعمل فيها تركز على البنية الثلاثية (IRF)، رغم أن الدراسات التي ركزت على مقاطع طويلة من الخطاب الصفي في فصول تعليم اللغة الثانية اقترحت تنظيمات تفاعلية أكثر تعقيدا (Kumaravadivelu, 1999; McCarthy & Walsh, 2003; Walsh, 2003, 2006a, 2006b). فقد أظهرت هذه الدراسات أن تفاعل المعلم مع الطلاب ليس جامدا، بل إن الأنماط التفاعلية تعتمد بشكل كبير على الأغراض التدريسية، أي أن هدف الدرس يؤثر في شكل الخطاب (Mercer, 2001; Nassaji & Wells, 2000; Seedhouse, 1996, 2004).

وقد كانت الدراسات السابقة تتقصى الفروق بين الخطاب الصفي والمحادثات اليومية من ناحية البنية مع عدم الاكتراث بجوهر الكلام وبالتالي بجوهر عمليتي التدريس والتعلم. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات أن المحادثات الصفية التي يقودها المعلم والموجهة للفصل ككل لها تقاطعات بنائية كبيرة تحد من الدروس والمهمات (Bellack, et al., 1966; Erickson, 1982; Mehan, 1979)، حيث تُنظّم الأدوار الكلامية في هذه المحادثات بطريقة تتابعية تشبه إلى حد ما الأدوار الكلامية في المحادثات اليومية، إلا أنها ليست أدوار زوجية (سؤال X جواب، أو تحية X تحية، أو عرض X قبول)، وإنما يضاف إليها دورا آخر يتمثل في التقييم الذي يقوم به المعلم. وعليه، فتتابع الأدوار الصفية يتكون من ثلاثة أجزاء بدلا من اثنين (IRF).

خاتمة الفصل

تحدثنا في هذا الفصل عن الخطاب الصفي، الذي يعتبر من الموضوعات المهمة في اللسانيات التطبيقية، فاللغة تلعب دورا محوريا في التعلم والنمو، رغم أن بناء الخطاب الصفي الذي يغلب على الفصول الدراسية قد لا يساعد على تحقيق التعلم الطلابي أو على تشكيل عادات ذهنية إيجابية. فالخطاب الصفي يجعل تركيز الطلاب منصبا على محاولة الكشف عما في ذهن المعلم، مع تعزيز القبول غير الناقد لسلطة المعلم والكتاب. وقد كان هدف هذا الفصل تفصيل القول في خصائص الخطاب الصفي، وذلك بهدف فهم الطريقة التي يتشكل بها الخطاب الصفي في كثير من السياقات التعليمية، مع تقديم عدد من الاستراتيجيات التي يمكن استعمالها من قبل المعلمين والباحثين أيضا في توظيف الخطاب الصفي في مجالين مهمين، هما تحسين الممارسات الصفية وتحقيق التنمية المهنية للمعلم.

المراجع

- Alexander, R. 2005. Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk. Cambridge: Dialogos.
- Alexander, R. 2001. Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education. Oxford: Blackwell Publishers.
- Allen, P., Fröhlich, M., & Spada, N. 1984. The communicative orientation of language teaching: An observation scheme. In J. Handscombe, R. Orem & B. Taylor (Eds.), On TESOL '83: The Question of Control. Washington, DC: TESOL.
- Allwright, D. 1988. Observation in the Language Classroom. London: Longman.
- Allwright, D., & Bailey, K. 1991. Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Au, K. 1980. Participation structures in a reading lessons with Hawaiian children: analysis of a culturally appropriate instructional event. Anthropology & Education, 11 (2): 91-115.
- Bakhtin, M. 1986. Speech Genres and Other Late Essays. Austin: University of Texas Press.
- Bellack, A., Kliebard, H., Hyman, R., & Smith, F. 1966. The Language of the Classroom. New York: Teachers College Press.
- Bilmes, J. 1988. The concept of preference in conversation analysis. Language in Society, 17: 161-181.
- Breen, M. 1998. Navigating the discourse: On what is learned in the language classroom. In W. Renandya & G. Jacobs □Eds□, Learners and Language Learning. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Burbules, N. 1993. Dialogue in Teaching: Theory and Practice. New York: Teachers College Press.
- Cazden, C. 1972. The situation: A neglected source of social class differences in language use. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics: Selected Readings. Harmondsworth: Penguin Books.

- Cazden, C. 1988. Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chapman, A. 2003. Language Practices in School Mathematics: A Social Semiotic Approach. Lewiston, NY: Edwin Mellen.
- Chaudron, C. 1988. Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning. New York: Cambridge University Press.
- Cirillo, M. 2013. What are some strategies for facilitating productive classroom discussions? National Council of Teachers of Mathematics.
- Cullen, R. 2002. Supportive teacher talk: The importance of the F-move. ELT Journal, 56 (2): 117-127.
- DfES (Great Britain Department of Education and Skills). 2003. Speaking, Listening, Learning: working with children in Key Stage 1 and 2: handbook.
- Edwards, D. & Mercer, N. 1987. Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom. London: Routledge.
- Edwards, A. & Westgate, D. 1994. Investigating Classroom Talk. London: Falmer.
- Erickson, F. 1982. Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic talk structure and social participation structure in lessons. In L. Wilkinson (Ed.), Communicating in the Classroom. New York: Academic Press.
- Fanselow, J. 1977. Beyond Rashomon - Conceptualizing and describing the teaching act. TESOL Quarterly, 11(1): 17-39.
- Farr, F. 2002. Classroom interrogations - How productive? The Teacher Trainer, 16 (1): 19-23.
- Flanders, N. 1970. Analyzing Teaching Behavior. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Foy, C. 2013. Benefits and strategies for classroom discourse. Unpublished report.
- Furtake, E., Seidel, T., Iverson, H. & Briggs, D. 2012. Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: a meta-analysis. Review of Educational Research, 82 (3): 300-329.

- Galton, M., Croll, P. & Smith, B. 1980. Inside the Primary Classroom. London: Routledge and Kegan Paul.
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D. & Pell, A. 1999. Inside the Primary Classroom: 20 Years On. London: Routledge.
- Gee, J. 1999. An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method. New York: Routledge.
- Giroux, H. & McLaren, P. 1986. Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling. Harvard Educational Review, 56 (3): 213-238.
- Greenleaf, C. 1993. Linking classroom discourse and classroom content: following the trail of intellectual work in a writing lesson. Unpublished report.
- Hall, J. & Verplaetse, L. 2000. Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hall, J. & Walsh, M. 2002. Teacher-student interaction and language learning. Annual Review of Applied Linguistics, 22: 186-203.
- Hattie, J. & Timperley, H. 2007. The power of feedback. Review of Educational Research, 77 (1): 81-112.
- Heritage, J. (2004). Conversation analysis and institutional talk: Analyzing data. In D. Silverman (Ed.), Qualitative Research: Theory, Method and Practice. London: Sage.
- Howe, C. & Littleton, K. 2012. Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction. London: Routledge.
- Jarvis, J. & Robinson, M. 1997. Analysing educational discourse: An exploratory study of teacher response and support to pupils' learning. Applied Linguistics, 18 (2): 212-228.
- Jurik, V., Groschner, A. & Seidel, T. 2014. Predicting students' cognitive learning activity and intrinsic learning motivation: how powerful are teacher statements, student profiles, and gender? Learning and Individual Differences, 132-139.

- Kotsopoulos, D. 2007. It's like hearing a foreign language. The Mathematics Teachers, 101 (4): 301-305.
- Kovolainen, M. & Kumpulainen, K. 2005. The discursive practice of participation in an elementary classroom community. Instructional Science, 33: 213-250.
- Kumaravadivelu, B. 1999. Critical classroom discourse analysis. TESOL Quarterly, 33 (3): 453-484.
- Lefstein, A. & Snell, J. 2011. Classroom discourse: the promise and complexity of dialogic practice. In S. Ellis, E. McCartney, & J. Bourne (Eds.), Applied Linguistics and Primary School Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J. 1990. Talking Science: Language, Learning, and Values. Norwood, NJ: Ablex Publication Corporation.
- Lemke, J. 1994. Intertextuality and educational research. Linguistics and Education, 4: 257-268.
- Levinson, S. 1983. Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. 1983. Native speaker/non-native speaker conversation and negotiation of comprehensible input. Applied Linguistics, 4 (2): 126-141.
- Markee, N. 2004. Zones of interactional transition in ESL classes. The Modern Language Journal, 88 (4): 583-596.
- Markee, N. 2005. Conversation analysis for second language acquisition. In E. Hinkel (Ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Matusov, E. 1996. Intersubjectivity without agreement. Mind, Culture, and Activity, 3 (1): 25-45.
- McKay, S. 2006. Researching Second Language Classrooms. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCarthy, M. & Walsh, S. 2003. Discourse. In D. Nunan (Ed.), Practical English Language Teaching. New York: McGraw-Hill.

- Mehan, H. 1979. Learning Lessons: The Social Organization in the Classroom. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer, N. 2000. Words and Minds: How we Use Language to Think Together. London: Routledge.
- Mercer, N. 2001. Language for teaching a language. In C. Candlin & N. Mercer (Eds.), English Language Teaching in its Social context. London: Routledge.
- Mercer, N. 2010. The analysis of classroom talk: methods and methodologies. British Journal of Educational Psychology, 80 (1): 1-14.
- Michaels, S. 1981. "Sharing time": children's narrative styles and differential access to literacy. Language in Society, 10: 423-442.
- Michaels, S., O'Connor, C. & Resnick, L. 2008. Deliberative discourse idealized and realized: accountable talk in the classroom and in civic life. Studies in Philosophy and Education, 27 (4): 283-297.
- Mori, J. 2004. Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from a Japanese language classroom. The Modern Language Journal, 88 (4): 536-550.
- Moskowitz, G. 1971. Interaction analysis - A new modern language for supervisors. Foreign Language Annals, 5(2): 211-221.
- Nassaji, H. & Wells, G. 2000. What's the use of 'triadic dialogue'?: An investigation of teacher-student interaction. Applied Linguistics, 21 (3): 376-406.
- National Council of Teachers of Mathematics. 2000. Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA: NCTM.
- Nunan, D. 1989. Understanding Language Classrooms: A Guide for Teacher-initiated Action. London: Prentice-Hall International.
- Nunan, D., & Bailey, K. 2009. Exploring Second Language Classroom Research: A Comprehensive Guide. Boston, MA: Heinle.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C. 1997. Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom. New York: Teachers College Press.

- Oliveira, A. 2010. Improving teacher questioning in science inquiry discussions through professional development. Journal of Research in science Teaching, 47 (4): 422-453.
- Philips, S. 1972. Participant structures and communicative competence: Warm springs children in community and classroom. In C. Cazden, V. John, & D. Hymes (Eds.), Functions of Language in the Classroom. New York: Teachers College Press.
- Phillips, A. & Gallas, K. 2004. Introduction—Developing a community of inquiry: The values and practices of the Brookline Teacher Research Seminar. In C. Ballenger (Ed.) Regarding Children's Words: Teacher research on language and literacy. New York: Teachers College Press.
- Pomerantz, A. 1984. Pursuing a response. In J. Heritage & J. Atkinson (Eds.), Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampton, B., Roberts, C., Leung, C. & Harris, R. 2002. Methodology in the analysis of classroom discourse. Applied Linguistics, 23 (3): 373-392.
- Rymes, B. 2015. Classroom Discourse Analysis. London: Routledge.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. Language, 50 (4): 696-735.
- Sacks, H. 1987. On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In J. Lee & G. Button (Eds.), Talk and Social Organization. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. 1974. A simplest systematics for the organization of turns-taking in conversation. Language, 50: 696-735.
- Saville-Troike, M. 1996. The Ethnography of Communication. In S. McKay and N. Hornberger (Eds.) Sociolinguistics and Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. & Sacks, H. 1973. Opening up closings. Semiotica, 8 (4): 289-327.

- Scott, P., Mortimer, E. & Aguiar, O. 2006. The tension between authoritative and dialogic discourse: a fundamental characteristic of meaning making interactions in high school lessons. Science Education, 90 (4): 605-631.
- Seedhouse, P. 1996. Classroom interaction: Possibilities and impossibilities. ELT Journal, 50 (1): 16-24.
- Seedhouse, P. 2004. The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective. Malden, MA: Blackwell.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B. & Dochy, F. 2009. The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. British Journal of Educational Psychology, 79 (1): 57-68.
- Sinclair, J. & Coulthard, R. 1975. Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils. London: Oxford University Press.
- Smith, F., Hardman, F., Wall, K. & Mroz, M. 2004. Interactive whole class teaching in the National Literacy and Numeracy Strategies. British Educational Research Journal, 30 (3): 395-411.
- Spada, N., & Fröhlich, M. 1995. COLT Observation Scheme. Sydney: The National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- van Lier, L. 1988. The Classroom and the Language Learner. London: Longman.
- van Lier, L. 1996. Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity. New York: Longman.
- Vygotsky, L. 1978. Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Wallace, M. 1998. Action Research for Language Teachers. New York: Cambridge University Press.
- Walsh, S. 2003. Developing interactional awareness in the second language classroom through teacher self-evaluation. Language Awareness, 12 (2): 124-142.

- Walsh, S. 2006a. Analyzing classroom discourse: A variable approach. In R. Hughes (Ed.), Spoken English, TESOL and Applied linguistics. New York: Palgrave MacMillan.
- Walsh, S. 2006b. Investigating Classroom Discourse. London: Routledge.
- Walsh, S. 2011. Exploring Classroom Discourse: Language in Action. London: Routledge.
- Walshaw, M., & Anthony, G. 2008. The role of pedagogy in classroom discourse: A review of recent research into mathematics. Review of Educational Research, 78: 516-551.
- Webb, N. 2009. The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. British Journal of Educational Psychology, 79 (1): 1-28.
- Wells, G. 1993. Reevaluating the IRF sequence: a proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. Linguistics and Education, 5 (1): 1-38.
- Wells, G. 1999. Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. 2011. Coding scheme for the analysis of classroom discourse. Unpublished report.
- Wertsch, J. 1994. The primacy of mediated action in sociocultural studies. Mind, Culture, and Activity, 1 (4): 202-208.
- Wong, J. & Waring, H. 2010. Conversation Analysis and Second Language Pedagogy: A Guide for ESL/EFL Teachers. New York: Routledge.
- Wu, B. 1998. Towards an understanding of the dynamic process of L2 classroom interaction. System, 26 (4): 525-540.
- Yang, C. 2010. Teacher questions in second language classrooms: An investigation of three case studies. Asian EFL Journal, 12 (1): 181-201.

الفصل الثامن

تحليل الخطاب الناقد

مقدمة الفصل

ظهر تحليل الخطاب الناقد Critical Discourse Analysis في نهاية الثمانينات الميلادية باعتباره تطورا مهما في دراسات الخطاب الأوروبية بقيادة عدد من العلماء على رأسهم Norman Fairclough وRuth Wodak وTeun van Dijk. ومنذ ذلك الحين، أصبح من أهم فروع تحليل الخطاب واللسانيات التطبيقية وأكثرها تأثيرا. وهدف هذا الفصل هو تفصيل القول في مفهوم تحليل الخطاب الناقد من خلال تتبع جذوره وشرح مفاهيمه وخصائصه واستعراض جهود أبرز رواده، على أن نختم هذا الفصل بمناقشة طرق تطبيق تحليل الخطاب الناقد وتطبيقاته في تعليم اللغة.

جذور تحليل الخطاب الناقد

بدأت دراسات تحليل الخطاب الناقد في السبعينيات الميلادية. وتعتبر اللسانيات الناقدة Critical Linguistics هي مصدر تحليل الخطاب الناقد، فتحليل الخطاب الناقد يعتبر من تطورات اللسانيات الناقدة، الذي أسهم في اتساع الرؤى الناقدة في دراسات تحليل الخطاب. واللسانيات الناقدة هي حركة ظهرت في جامعة East

Anglia البريطانية في السبعينيات الميلادية، حيث كان اهتمام العلماء في هذه الحركة، الذين يتزعمهم Fowler (1991)، منصبا على تطوير مذهب اجتماعي في اللسانيات، بحيث تكون علاقات القوة هي القضية النظرية المحورية ويكون النص هو وحدة التحليل الأساسية (Kress, 1989a). أما مصطلح اللسانيات الناقدة فقد ظهر في كتاب قام بتأليفه في عام ١٩٧٩م Roger Fowler وزملاؤه (Fowler et al., 1979)، حيث تم في هذا الكتاب تبني علم اللغة الوظيفي النظامي Systematic Functional Linguistics إطارا نظريا عاما، إذ قام المؤلفون بالانطلاق من هذه النظرية لدراسة عدد من الظواهر مثل التعجيم المفرط over-lexicalization والتصنيف classification. ويرى Fowler وKress، اللذان يعتبران من الرواد في اللسانيات الناقدة، أن تحليل الخطاب الناقد أداة مفيدة في دراسة العمليات الإيديولوجية، التي يتم من خلالها ممارسة علاقات القوة والسيطرة (Fowler et al., 1979). وقد كان تركيز Fowler في دراساته على النظريات والمنهجيات، في حين كان تركيز Kress على تطبيقات نظريات اللسانيات الناقدة، حيث يؤمن Kress بأن تحليل الخطاب الناقد ما هو إلا نوع من الأدوات اللغوية التي يمكن استعمالها وتطبيقها في مواقف تحليل الخطاب العملية مثل تحليل الخطاب الشعبي popular discourse. وقد قام Fowler وKress وغيرهما من المتخصصين في اللسانيات الناقدة في هذه الفترة بإجراء عدد من البحوث حول كيفية عمل الخطاب في العمليات السياسية والعمليات الإيديولوجية، وذلك من خلال توظيف طرق التحليل الاجتماعية واللغوية.

وقد كان لإسهامات Fowler وKress دور في فتح آفاق ومذاهب جديدة لمن جاء بعدهما من الباحثين الذين نذروا أنفسهم في تطور تحليل الخطاب الناقد، حيث كان لجهودهما في تفسير المصطلحات والمفاهيم الأساسية في تحليل الخطاب الناقد تأثير واضح في دراسات من جاء بعدهما، الذين قاموا بتوظيف هذه المفاهيم في دراساتهم. وهناك خمسة علماء يعتبرون رواد تحليل الخطاب الناقد وهم: Norman Fairclough و Gunther Kress وTeun van Dijk وTheo van Leeuwen وRuth Wodak، علما بأن Kress وvan Leeuwen لم يعد يشددان على الجوانب الناقدة في أعمالهم الأخيرة، بل تركز اهتمامهم على مجالات أخرى خاصة تحليل الخطاب المتعدد الوسائط (Kress & van Leeuwen, 1996).

وشهد تحليل الخطاب الناقد في بداية الثمانينات الميلادية بطأً في تطوره بسبب تحول Fowler من اللسانيات الناقدة إلى الدراسات المتقاطعة العلوم المرتبطة بالنقد الأدبي واللسانيات. بالمقابل، قام Kress عام ١٩٨٥م بنشر مقال سطر فيه آراءه لتطوير اللسانيات الناقدة، حيث يرى أن هدف الدراسات اللسانيات الناقدة هو أن تكون موجهة للقارئ، أي أنها تهدف إلى إدراك وظيفة نقد الإيديولوجيا الاجتماعية من خلال استعمال وتوظيف نتائج البحوث القائمة. وقد نشر Fowler عام ١٩٨٦م كتابا بعنوان النقد اللساني Linguistic Criticism، ونشر في السنة التي تلتها مقالا يمثلان توجهاته البحثية التي تعتبر عودة إلى دراسة تحليل الخطاب الناقد. وقد أدى هذا إلى تسارع تطور تحليل الخطاب الناقد في السنوات الأخيرة من الثمانينيات الميلادية، حيث ظهرت عدة دراسات وبحوث (van Dijk, 1984; Fairclough, 1989; Wodak, 1989).

ويمكننا أن نلحظ أن ميلاد تحليل الخطاب الناقد يظهر من زاويتين، فهو من جهة أبقى على مصطلح ناقد critical، بحيث أصر على الجانب الناقد في الدراسات السابقة، ومن جهة أخرى استعمل تحليل الخطاب discourse analysis بدلا من اللسانيات linguistics. ويشير ذلك إلى أن تحليل الخطاب الناقد ليس مقصورا على علم اللغة الوظيفي النظامي، فهو يتبنى مفهوم الخطاب كما هو محدد في علم الاجتماع. بعبارة أخرى، واصل تحليل الخطاب الناقد الاحتفاظ بخاصية الناقد من اللسانيات الناقدة، مع معالجته القصور في اللسانيات الناقدة، وبالتالي وسع المذاهب التحليلية المستخدمة في تحليل الخطاب من خلال تركيزه على الرؤى الناقدة.

وقد ظهر في التسعينات الميلادية مجلة علمية متخصصة في تحليل الخطاب الناقد أنشأها van Dijk الذي يعمل في جامعة أمستردام، حيث تعتبر هذه المجلة منتدى تفاعليا ينشر فيه المتخصصون بحوثهم ودراساتهم. كما قام كل من van Dijk وFairclough وKress وLeeuwen وWodak بعقد حلقة نقاشية في أمستردام حول تحليل الخطاب الناقد عام ١٩٩١م، حيث كانت هذه الحلقة النقاشية فرصة لاجتماع مختلف مدارس تحليل الخطاب الناقد، كما أنها تعتبر الاستهلال الرسمي لتحليل الخطاب الناقد (Wodak, 2001a).

أبرز الرواد في تحليل الخطاب الناقد

لعل من المهم التأكيد على أن هناك عدة مذاهب في تحليل الخطاب الناقد، فعلى سبيل المثال يتخذ Fairclough علم الاجتماع والسيميائية الاجتماعية وعلم اللغة الوظيفي النظامي أساسا نظريا لدراساته، في حين تضع Wodak الخطاب في السياق التاريخي بما في ذلك المجتمع والسياسة، أما van Dijk فيشدد على لسانيات النص واللسانيات الإدراكية ويركز على تحليل الخطاب من خلال استعمال مذهب إدراكي اجتماعي، بالمقابل، تعتمد دراسات Chilton في تحليل الخطاب الناقد على علم النفس النمائي وعلم الإدراك. وسوف نقوم فيما يلي باستعراض جهود أبرز الرواد في تحليل الخطاب الناقد وهم Fairclough و Wodak و van Dijk وKress وvan Leeuwen.

انصب اهتمام Fairclough على الخطاب والقوة/ النفوذ (Fairclough, power 2001) والخطاب والتغير الاجتماعي (العولمة واقتصاد المعرفة) والخطاب الإعلامي. ويتميز منهجه النظري في أنه يفحص عادة مقتطفات صغيرة من النصوص ليمثل على مفاهيم معينة مثل ترتيب الخطاب والبينصية والتهجين. أما من الناحية الاجتماعية فهو متأثر بأعمال Foucault وأعمال Laclau وMouffe المتخصصين في الاقتصاد السياسي. وقد قام Fairclough في كتابه اللغة والقوة/ النفوذ Language and Power بتقديم أفكاره وتعريفاته لأهم مفاهيم تحليل الخطاب الناقد مثل الخطاب والنفوذ والإيديولوجيا والممارسة الاجتماعية التي لها صلة مباشرة بمذهبه التحليلي في تحليل الخطاب الناقد. واللغة عند Fairclough هي ممارسة اجتماعية وليست ظاهرة لغوية بسيطة منفصلة عن المجتمع، وعليه فهو يرى أن اللغة ينبغي أن تُدرس على أنها خطاب سواء أكانت مكتوبة أم محكية، كما يشدد على أن هدف تحليل الخطاب الناقد من خلال تحليل اللغة هو رفع وعي الناس بالعلاقات الاجتماعية الاستغلالية (Fairclough, 1989). وقد قام بعد ذلك بتقديم نموذجه في تحليل الخطاب الناقد المكون من ثلاثة أبعاد، حيث يقرر Fairclough أن هناك ثلاثة أبعاد للخطاب وهي النص text والتفاعل interaction والسياق context. وقد قام فيما بعد بتعديل هذا النموذج الثلاثي ليصبح مكونا من النص text والممارسة المتنقلة/ المتحولة discursive practice والممارسة الاجتماعية social practice (Fairclough, 1992a). ويشير هذا المذهب التحليلي إلى أن النص

هو منتج للعملية التواصلية أو الممارسة المتنقلة/ المتحولة، وتتضمن عملية إنتاج النص الإنتاج والتوزيع والاستهلاك من خلال الممارسة المتنقلة/ المتحولة، التي تتأثر جميعها بالممارسة الاجتماعية. بعبارة أخرى، تتم العلاقة بين الممارسة الاجتماعية والنص بواسطة الممارسة المتنقلة/ المتحولة من خلال عمليات الإنتاج والتوزيع والاستهلاك. علاوة على ذلك، يفرق Fairclough بين ثلاث خطوات أو مراحل في موازاة الأبعاد الثلاثة للخطاب، وهي مرحلة الوصف description، ومرحلة التفسير interpretation، ومرحلة الشرح explanation، حيث يشير إلى أن الخطوة الأولى تصف الخصائص الشكلية والبنائية للنص، ثم يتبع ذلك تفسير الصلات التي تربط النص بالتفاعل، ويأتي أخيرا شرح الصلات التي تربط التفاعل بالسياق الاجتماعي، علما بأن Fairclough يركز في دراساته عادة على الخطاب الإعلامي media discourse.

وتعتبر Ruth Wodak من أشهر المتخصصين في تحليل الخطاب الناقد، وقد انصب اهتمامها على تطوير مذاهب نظرية في تحليل الخطاب الناقد، حيث جمعت عناصر من الإثنوقرافيا والنظرية الجدلية وعلم اللغة الوظيفي النظامي، مع التركيز على الجنس، واللغة السياسية، والتحيز، والتمييز. وهي من أوجد المذهب التاريخي في تحليل الخطاب الناقد، حيث أجرت دراسة في التسعينيات الميلادية حول الخطاب المعادي للسامية مشددة فيها على وظيفة السياق التاريخي في تحليل الخطاب. وتعريف الخطاب عند Wodak يشبه تعريف Fairclough، حيث ترى أن اللغة بصيغتيها المحكية والمكتوبة ما هي إلا نوع من الممارسة الاجتماعية. ومن أهم خصائص المذهب التاريخي في تحليل الخطاب تشديده على السياقات التاريخية للخطاب في عملية الشرح والتفسير، وتعطي Wodak أهمية كبيرة للتمييز العنصري والخطاب السياسي (Reisigl & Wodak, 2001)، وتعتمد في مذهبها التحليلي على أفكار مستمدة من مدرسة فرانكفورت واللسانيات الاجتماعية (Wodak, 1995). وبناء على ذلك، يجمع هذا المذهب بين السياق التاريخي والخلفيات الاجتماعية/ السياسية. وتؤكد Wodak أن القوة/ النفوذ والإيديولوجيا، وهما من المفاهيم الأساسية في تحليل الخطاب الناقد، دائما ما يكونان متغلغلين في الخطاب، فعندما لا يكون هناك علاقات قوة أو عندما لا يكون هناك روابط بين القيم والعادات والتفاعل، فلن يكون هناك خطاب أساساً (Wodak & Ludwig, 1999). وعليه، تتفاوت ردود أفعال المستمعين والقراء، الذين يحملون قناعات

وإيديولوجيات مختلفة، تجاه نفس الخطاب. ولعل أبرز أعمالها دراستها في الخطاب السياسي حول معاداة الشعوب السامية في النمسا، حيث تمكنت بالتعاون مع بعض زملائها من تطوير طريقة في التحليل تسمى طريقة الخطاب/ التاريخي discourse-historical method. وقد درست الخطاب والسياسات المتعلقة بالاتحاد الأوروبي، مع التركيز على بعض القضايا مثل البطالة، وحلف شمال الأطلسي (NATO) والحياد في النمسا والمجر، والبناء المتنقل للهويات في أوروبا، والعرقية، والمجادلات البرلمانية المتعلقة بالهجرة. إن مذهب Wodak أكثر إثنوقرافية من مذهب Fairclough، كما أنها مهتمة بدور التاريخ في الخطاب (Wodak, 2001b).

أما van Dijk فيرى أن الخطاب حدث تواصلي، فهو نوع من أنماط إظهار تنوعات المعنى، وهو يشدد على لسانيات النص واللسانيات الإدراكية مع التركيز على تحليل الخطاب ضمن المذهب الاجتماعي الإدراكي. إن هذا المذهب يوظف الإدراك في دراسة الخطاب من خلال استكشاف العلاقة بين الظاهرة الإدراكية وأبنية الخطاب إلى جانب البنى الاجتماعية. بعبارة أخرى، يشكل الخطاب والإدراك والمجتمع النموذج الثلاثي في مذهب van Dijk المسمى المذهب الاجتماعي الإدراكي Social Cognitive Approach (van Dijk, 1984). ومن المسائل الرئيسية عند van Dijk أن العلاقة بين الخطاب وسياقه تعتبر قضية أساسية في تحليل الخطاب الناقد. ويستعمل van Dijk مصطلح دراسات الخطاب الناقد Critical Discourse Studies بدلا من تحليل الخطاب الناقد، حيث يرى أن دراسات الخطاب الناقد تجمع عدة طرق وأفكار مستمدة من علم النفس واللسانيات الناقدة والعلوم الاجتماعية والإنسانية، فهو ليس طريقة (van Dijk, 2009). ومن المهم التنبيه إلى أن هذا المذهب لا يقتصر على الجوانب الاجتماعية والإدراكية، وإنما يحاول تقصي التمثيل الذهني لمستعمل الخطاب وعملية إنتاج الخطاب واستيعابه إلى جانب الإيديولوجيات الشائعة في المجتمع. وقد بدأ van Dijk يركز فيما بعد على إعادة إنتاج اللامساواة الاجتماعية وسوء استعمال القوة/ النفوذ. ويركز van Dijk كثيرا على الإعادة المتنقلة لإنتاج العرقية، خاصة من قبل السياسيين والإعلاميين والعلماء والكتاب (وهو يطلق على هؤلاء النخب الرمزية)، وفي الأخبار المطبوعة، وهو يسعى إلى ردم الفجوة بين المجتمع والخطاب. ونظرا لأن van Dijk يتخذ مذهبا ذهنيا في الخطاب، فهو يرى أن الخطاب يقوم بتشكيل مداركنا وأفهامنا

من خلال الذاكرتين قصيرة المدى وطويلة المدى، فالتنميط والتحيز في رأيه يحدثان عندما يتم تعميم مثل هذه النماذج. إضافة إلى ذلك، ينصب اهتمام van Dijk على تطوير نظريات في الإيديولوجيا والسياق، حيث أنشأ مجلة من المجلات الرائدة في مجال تحليل الخطاب الناقد وهي مجلة الخطاب والمجتمع Discourse and Society.

وعلى الرغم من أن Kress قد تحول من تحليل الخطاب الناقد، فهو يعتبر من المساهمين الرئيسيين في نشوء هذا الحقل. وهو يعتبر من المنظرين الرئيسيين في اللسانيات الناقدة، حيث كان يركز على الإيديولوجيا في خطاب الأخبار news discourse. ويعتبر كتابه (Linguistic Processes in Sociocultural Practice (Kress, 1989a من الكتب المهمة التي أسهمت في وضع المبادئ الأساسية لتحليل الخطاب الناقد، إلى جانب إسهاماته في مجلة الخطاب والمجتمع Discourse and Society. وهو يرى أن فهم الخطاب فهما ناقدا يتطلب فهم العلاقة الدافعة بين الدال والمدلول، وكيف يتأثر منتج الرموز والقارئ لهذه الرموز بخلفياتهم وتاريخهم الاجتماعي الذي يصنع السياق بما في ذلك البنى الاجتماعية وعلاقات القوة المرتبطة بها. كما يرى أن التركيز على النصوص المتملقة bland texts أكثر إنتاجية من التركيز على النصوص التي يقل فيها الجانب الإيديولوجي وضوحا.

أخيرا، تأثر van Leeuwen كثيرا بخلفيته التلفزيونية، ولذا فهو يشدد على الطبيعة السيميائية للخطاب (van Leeuwen, 2004)، وعليه فهو لا يقتصر في تركيزه على النص، بل يركز كذلك على العناصر السمعية والبصرية في الخطاب إلى جانب الأفعال المادية. وهو يرى أنه لا يوجد انسجام دقيق بين الجوانب الاجتماعية واللغوية، ولذا عندما يركز الباحث في تحليل الخطاب الناقد كثيرا على العناصر اللغوية، فإنه سوف لن يلقي بالا للجوانب الاجتماعية. ومن أعمال van Leeuwen المشهورة مشروعه في دراسة العولمة والخطاب (Machin & van Leeuwen, 2003).

مفهوم تحليل الخطاب الناقد

يعتبر تحليل الخطاب الناقد نوعا من طرق تحليل الخطاب، والغرض الأساسي في تحليل الخطاب الناقد هو تحليل العلاقات البنائية الشفافة والمبهمة المتصلة بالسيطرة والتمييز والقوة/ النفوذ والتحكم التي يتم التعبير عنها من خلال اللغة (,Wodak

1995). ويدرس تحليل الخطاب الناقد، بشكل أكثر تحديدا، نماذج حقيقية من التفاعل الاجتماعي التي يعبر عنها لغويا. ويتميز تحليل الخطاب الناقد عن غيره من المجالات في نظرته للعلاقة التي تربط اللغة بالمجتمع، وللعلاقة التي تربط التحليل بالممارسات الخاضعة للتحليل (Wodak, 1997). والخطاب في تحليل الخطاب الناقد يتشكل اجتماعيا ومشروط بالعوامل الاجتماعية، إلى جانب أن الخطاب ما هو إلا مجال مبهم من مجالات القوة/ النفوذ في المجتمعات الحديثة، وتحليل الخطاب الناقد يسعى إلى جعل الخطاب أكثر شفافية ووضوحا. ولا يركز المتخصصون في تحليل الخطاب الناقد على اللغة بذاتها، وإنما يركزون على مكانة اللغة وأسباب هذه المكانة، بمعنى أنهم يحاولون الكشف عن معنى الخطاب وكيفية إنتاج هذا المعنى من خلال الخطاب. فتحليل الخطاب الناقد يهدف، من خلال المستويات السطحية للشكل اللغوي، إلى الكشف عن تأثير الإيديولوجيا في الخطاب، والتأثير المضاد للخطاب في الإيديولوجيا، وكيف أن هذين العنصرين ينشآن من البنية الاجتماعية وعلاقات القوة، وكيف كذلك يقومان بخدمة هذين الجانبين. باختصار يهدف تحليل الخطاب الناقد إلى إظهار العلاقة بين اللغة والإيديولوجيا والقوة/ النفوذ. ويعتبر علم اللغة الوظيفي النظامي Systematic Functional Linguistics هو الأساس النظري الرئيسي المستخدم في دراسات تحليل الخطاب الناقد، كما يعتمد أيضا على عدد من العلوم مثل علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الأعراق وعلوم الاتصال، ويجمع هذه العلوم مع اللسانيات مما جعله يسترعي انتباه مزيدا من الباحثين من مختلف التخصصات.

وبناء على ذلك، يعتبر تحليل الخطاب الناقد مذهبا متعدد العلوم في دراسة الخطاب يستند إلى النظرية الاجتماعية واللغوية. وهو من العلوم المؤثرة ليس فقط في الدراسات اللغوية، وإنما أيضا في المجالات الأخرى مثل الصحة العامة والدراسات الإعلامية والمحاسبة وعلم المال والأعمال. وهو يركز على الطرق التي يفعّل من خلالها النفوذ الاجتماعي من خلال النصوص المحكية والمكتوبة، وأشكال النصوص الأخرى الصوتية والمرئية، مع التشديد على السيطرة والاستغلال والمقاومة في مختلف السياقات الاجتماعية (Flowerdew, 2013). إن مركز الثقل النقدي في تحليل الخطاب الناقد هو علاقة اللغة/ الخطاب/ الكلام بالبنية الاجتماعية. أي الكشف عن الطرق التي يتم من خلالها تأثير البنية الاجتماعية في أنماط الخطاب والعلاقات والنماذج (على شكل علاقات

قوة وآثار إيديولوجية)، والتعامل مع هذه العلاقات على أنها مشكلات. ولا يكفي تعرية الأبعاد الاجتماعية للاستعمال اللغوي، بل لابد من تقييم هذه الأبعاد سياسيا وأخلاقيا، ومحاولة إحداث تغييرات في المجتمع من خلال مثلا تمكين من لا يملك القوة، وإعطاء صوت لمن لا صوت له، وتعرية إساءة استعمال القوة، وتحريك الناس لعلاج الأخطاء الاجتماعية. إن تحليل الخطاب الناقد يدعو إلى التدخل في الممارسات الاجتماعية التي يقوم بتحليلها بطريقة ناقدة، بل إن (Toolan, 1997) يرى أنه يجب على تحليل الخطاب الناقد تقديم مقترحات للتغيير وتصحيح بعض الخطابات اللغوية.

وبناء على ما تقدم، يختلف تحليل الخطاب الناقد عن مذاهب تحليل الخطاب الأخرى في أن نقطة الانطلاق هي قضية أو مشكلة اجتماعية وليس خاصية أو ظاهرة لغوية معينة. فهو يدرس كيفية تمثل مثل هذه القضايا كعلاقات القوة المؤسساتية والعرقية والجنسية والاستغلال السياسي في الخطاب مهما كان شكل هذا الخطاب. وعلى الرغم من أن كثيرا من علماء الاجتماع مثل Bernstein وBourdieu وDerrida وGramsci وFoucault قد أشاروا إلى وظيفة اللغة المحورية في المجتمع، فهم لم يدرسوا الخصائص اللغوية للنصوص كما يشير إلى ذلك (Fairclough, 2003)، فتحليل الخطاب الناقد يسعى إلى الجمع بين النظرية الاجتماعية وتحليل النصوص. إن الهدف الذي يسعى تحليل الخطاب الناقد إلى تحقيقه هو الكشف عن الافتراضات الخفية في الاستعمال اللغوي. والنقد في تحليل الخطاب الناقد ليس مجرد حكم سلبي، وإنما له وظيفة إيجابية، فالهدف هو إحداث تغيير اجتماعي أو على الأقل دعم المقاومة ضد اللامساواة (van Dijk, 2001a).

ونخلص من ذلك إلى القول بأن اللغة (وغيرها من الأنظمة السيميائية) في تحليل الخطاب الناقد شكل من أشكال الممارسة الاجتماعية (Fairclough, 1989; Fairclough & Wodak, 1997)، فاستعمال اللغة هي أكثر أشكال السلوك الاجتماعي انتشارا، كما يؤكد ذلك (Fairclough, 1989). وإذا كانت اللغة شكلا من أشكال السلوك الاجتماعي، فهناك حاجة إلى ربط النظريات الاجتماعية بالنظريات اللغوية (Chouliaraki & Fairclough, 1999).

ولعل أكثر المحاولات أهمية في تأطير تحليل الخطاب نظريا هي محاولات Fairclough في كتابه Discourse and Social Change (1992a)، حيث قام Fairclough ببناء

نظرية اجتماعية للخطاب وقدم برنامج عمل منهجي لممارسة وتطبيق تحليل الخطاب الناقد. ويتكون الإطار الذي قدمه Fairclough لإدراك الخطاب وتحليله من ثلاثة أبعاد، البعد الأول هو النظر إلى الخطاب على أنه نص، أي الخصائص اللغوية وتنظيم الأمثلة المحسوسة من الخطاب، حيث يجب تحليل اختيار وأنماط المفردات والقواعد والتماسك cohesion وبنية النص تحليلا منتظما.

والبعد الثاني هو النظر إلى الخطاب على أنه ممارسة متنقلة/ متحولة discursive practice، أي أن الخطاب هو شيء يُنتج ويُتداول ويُوزع ويُستهلك في المجتمع، وينظر Fairclough إلى هذه العمليات من خلال تداول نماذج لغوية محسوسة. ودراسة الخطاب باعتباره ممارسة متنقلة/ متحولة يعني أنه عندما يتم تحليل المفردات والقواعد والتماسك وبنية النص، يجب الانتباه إلى الأفعال الكلامية speech acts والتلاحم coherence والبينصية intertextuality، وهي الجوانب الثلاثة التي تربط النص بسياقه. ويفرق Fairclough بين البينصية الظاهرة، وهي الاستناد إلى النصوص الأخرى بشكل واضح، والبينصية القوامية، وهي النصوص المصنوعة من عناصر غير متجانسة مثل الأعراف العامة، وأنواع الخطاب، والضرب اللغوي register، والأسلوب. ومن الجوانب المهمة في النوع الأول من البينصية تمثيل الخطاب: كيف يتم اختيار الملفوظات المقتبسة وتغييرها وتسييقها contextualized (Baynham & Slembrouck, 1999).

أما البعد الثالث فهو النظر إلى الخطاب على أنه ممارسة اجتماعية social practice، أي الآثار الإيديولوجية وعمليات السيطرة التي تنتج من الخطاب. وتتعلق السيطرة بالقوة التي تتحقق من خلال تشكيل الحلفاء وتوحيد الطبقات الاجتماعية والجماعات من خلال الموافقة والقبول، بحيث يكون التلفظ بأنساق الخطاب وإعادة التلفظ بها أحد الركائز المستخدمة في صراع السيطرة. وقد بنى Fairclough مذهبه في التغيير من هذا البعد: التغيير السلطوي، الذي يمكن ملاحظته في التغير المتنقل/ المتحول، وذلك عندما ينظر للتغير المتنقل من الزاوية البينصية. والطريقة التي يتم بها تمثيل الخطاب وإعادة حكايته أو كتابته تُلقي الضوء على ظهور أنساق جديدة من الخطاب، مثل الصراع ضد المعيارية، ومحاولات السيطرة ومقاومة أنظمة القوة والنفوذ. وقد تمكن Fairclough من تحديد عدد من عمليات السيطرة الكبرى مثل الدمقرطة (جعل الشيء

ديمقراطيا) والتكنلجة (جعل الشيء تكنولوجيا) بناء على بناءات غريبة المنشأ لأنواع النصوص وأساليبها.

علاوة على ذلك، هناك مبادئ أخرى في تحليل الخطاب الناقد. أولا: ينظر تحليل الخطاب الناقد إلى الخطاب والمجتمع على أنهما مكونان متبادلان، أي أنه يستحيل وجود مجتمع بدون خطاب ويستحيل وجود خطاب بدون تفاعل اجتماعي. وليس معنى هذا أن جميع الأفعال متنقلة/ متحولة، بل بالعكس يسمح تحليل الخطاب الناقد بالتفاعل بين الأفعال المتنقلة والمادية (van Leeuwen, 1996).

ثانيا: نظرا لأن تحليل الخطاب الناقد ينصب اهتمامه على علاقات القوة وأنه تحريري بطبيعته، فهو يتقصى عادة مواقف متنقلة بعينها تشيع فيها السيطرة واللامساواة، وهي مواقف قد لا يكون فيها المشاركون في الخطاب على وعي بذلك، فيكون وظيفة تحليل الخطاب الناقد الكشف عن هذه العلاقات التي ينتابها السيطرة واللامساواة. والواقع أن تحليل الخطاب الناقد قد يلعب دورا في إحداث تغيير في الممارسات والعلاقات الاجتماعية في بعض المجالات مثل تطوير المعلمين أو مقترحات لزيادة وضوح النصوص الإخبارية والقانونية (Titscher et al., 2000). فالحركة المسماة الوعي اللغوي الناقد Critical Language Awareness التي طورها Fairclough وزملاؤه في جامعة لانكستر (Fairclough, 1992b) تدعو إلى تطبيق المذهب الناقد في اللغة إلى جانب تحليل الخطاب الناقد في المدارس والمجتمع.

ثالثا: يتميز تحليل الخطاب الناقد بأنه قابل لقراءات متعددة (رغم انتقاد بعض الباحثين لهذه الخاصية انظر على سبيل المثال Blommaert, 2005)، ويشير (Fairclough, 2003a) في هذا الصدد إلى أنه لا يوجد تحليل قادر على الكشف عن كل ما في النص، فليس هناك تحليل كامل شامل لأي نص، كما يؤكد أن التحليل النصي عادة ما يكون انتقائيا، حيث يختار المحلل طرح أسئلة بعينها حول الأحداث الاجتماعية والنصوص متجاهلا أسئلة أخرى، فليس هناك تحليل موضوعي لأي نص. ورغم ذلك، قراءة النص قد تكون أكثر مصداقية إذا كانت مؤسسة على التفاعل بين النص والسياق (Fairclough, et al., 2011)، فالتحليل يتضمن التنقل المستمر بين التحليل المصغر للنص والتحليل المكبر للبنى الاجتماعية وعلاقات القوة وتشكلها.

أما ما يتعلق بالسياق، فيؤكد (Fairclough, et al., 2011) على البعد التاريخي أي فهم الموقف التاريخي/ الاجتماعي/ السياسي الذي أنتج فيه النص. وإلى جانب كون تحليل الخطاب الناقد تاريخي، فهو أيضا قد يلعب دورا في كتابة التاريخ (Fairclough, 2001; Flowerdew, 2012a) فالتاريخ أحد العلوم التي يمكن أن يوظف فيها تحليل الخطاب الناقد باعتباره أداة تحليل (Martin & Wodak, 2003).

مفاهيم أساسية في تحليل الخطاب الناقد

القوة/ النفوذ Power

لعل مما يشير إلى أهمية مفهوم القوة/ النفوذ في تحليل الخطاب الناقد عنوان مجموعة الدراسات التي أشرف عليها (Fairclough, 1989)، والتي نشر فيها أفكاره لأول مرة بعنوان اللغة والقوة/ النفوذ Language and Power. إن مما يميز تحليل الخطاب الناقد أنه يكشف سوء استعمال القوة/ النفوذ في الخطاب، مما يؤدي إلى الظلم وعدم المساواة. ونظرا لأن من الوظائف الأساسية لأي نص مكتوب أو محكي أن يقنع الآخرين بوجهة نظر صاحب النص، فمن الممكن تحليل التراكيب اللغوية واستراتيجيات الخطاب المتنقلة بهدف الكشف عن الصراع المتعلق بالقوة/ النفوذ، والظلم الاجتماعي، والأشكال الأخرى من الإشكالات الاجتماعية والسياسية (van Dijk, 1993). وعليه فإن التنظيم الاجتماعي والسياسي والثقافي للسيطرة في التراكيب اللغوية في الخطاب تمثل إحدى مكونات هرمية القوة/ النفوذ.

وعند تطبيق تحليل الخطاب الناقد في تحليل الظلم الاجتماعي، يسعى تحليل الخطاب الناقد إلى تفسير كيف أن أبنية الخطاب (التي تتشكل من خلال الأنماط والتراكيب اللغوية) تعمل بطريقتها الخاصة لنقل الإدراكات الاجتماعية (أي كيف يفكر الناس)، والتي بدورها تسهم في تطوير بنى اجتماعية تتسم بالظلم واللامساواة المتعلقة بالقوة/ النفوذ في المجتمع. والعلاقة بين القوة/ النفوذ واللغة ليست علاقة حتمية، وإنما هي علاقة متقلبة، فالقوة/ النفوذ تؤثر في اللغة، كما أن اللغة تؤثر في القوة/ النفوذ. ومن هنا فلا يمكن للقارئ أن يكتشف علاقات القوة بمجرد النظر إلى النص، علما بأن بعض الصيغ اللغوية يمكن استعمالها بشكل متكرر في التعبير عن القوة/ النفوذ، فعلى سبيل

المثال يستعمل ضمير المتكلم في كثير من اللغات الأوروبية من قبل الأشخاص الأكثر نفوذا، في حين يستعمل ضمير المخاطب من قبل الأشخاص الأقل نفوذا (Brown & Gilman, 1960، مذكور في Flowerdew, 2013).

ويعتبر بعض أشكال الخطاب مثل الخطاب السياسي والعلمي والتعليمي هو بذاته مصدر من مصادر القوة/ النفوذ، حيث يتم توظيف هذه المصادر بطرق مختلفة لفرض أنواع معينة من القوة/ النفوذ. فالعسكريون يمارسون القوة/ النفوذ من خلال الإجبار أو التهديد، والأغنياء يمارسون القوة/ النفوذ من خلال المال، في حين يمارس الوالدان والمعلمون القوة/ النفوذ من خلال السلطة التي يتمتعون بها أو من خلال المعرفة التي يملكونها (van Dijk, 2008).

- السيطرة Hegemony

يربط (Fairclough, 2003a) تحليل الخطاب الناقد بمفهوم السيطرة عند (Gramsci, 1971، مذكور في Flowerdew, 2013)، حيث يستعمل Gramsci هذا المصطلح ليشير إلى ممارسة القوة/ النفوذ من خلال الوسائل الضمنية الخفية، وليس من خلال الإجبار والإكراه. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تطبيق القوانين والأنظمة والعادات أو قد تكون نوعا من الإجماع العام (van Dijk, 2008). أما (Fairclough, 2003a: 92)، فيرى أن السيطرة هي نوع من القيادة بقدر ما هي نوع من الهيمنة عبر ميادين المجتمع الاقتصادية والسياسية والثقافية والإيديولوجية. والصراع المرتبط بالسيطرة يمكن أن يتصل بالخطاب كما تتصل البنى الاجتماعية بالأبنية المتنقلة/ المتحولة. فالبنية الاجتماعية تظهر في الممارسات المتنقلة/ المتحولة الخاصة بها، والممارسات المتنقلة/ المتحولة هي من مكونات البنية الاجتماعية في عادات المجتمع وأعرافه وعلاقاته وهوياته ومؤسساته (Fairclough, 2003a). وهذا يعني أن التغير في المجتمع ينعكس في تغير الممارسة المتنقلة/ المتحولة والعكس صحيح. وعند ربط السيطرة بالخطاب يظهر لنا السيطرة المتنقلة/ المتحولة discursive hegemony التي يعرفها (Fairclough, 2003a: 218) بأنها هيمنة مزاعم بعينها وجعلها تبدو طبيعية، وكيف يسود خطاب بعينه ويشيع في سياقات اجتماعية/ سياسية معينة نتيجة للصراع بين الفاعلين السياسيين.

الهوية Identity

ومن المفاهيم المهمة في تحليل الخطاب الناقد مفهوم الهوية، وهو من المفاهيم المائعة المتملصة القابلة للتغير، فالشخص يتغير وتتغير هويته في سنوات أو شهور وربما في أيام. إضافة إلى ذلك، قد تكون الهوية متعددة، فالشخص على سبيل المثال قد يكون له هوية باعتباره رجلا، وباعتباره معلما، وباعتباره أبا، وباعتباره زوجا.

والهوية مهمة في الخطاب لأن هوية الشخص تظهر في ممارساته الاجتماعية، التي تعتبر جزءا من الممارسة المتنقلة/ المتحولة. ومع أن الأفراد هم من يشكلون هوياتهم، إلا أن جزءا كبيرا من هوية الفرد يشكلها الآخرون. وعليه تعتبر الهوية من المفاهيم الشطرية المزدوجة، ويصف (Kress, 1989a) هذه العملية بأنها إسقاط الهوية على الآخرين، مثل القائد السياسي الذي يتمثل دوره في إعطاء تعريف لمجموعة جديدة، فوظيفة القائد في مثل هذا الموقف أن ينتج نصوصا تجمع سويا خطابات متفاوتة ومتباينة بطريقة متماسكة. ويتضح ذلك، كما يشير إلى ذلك (Flowerdew, 2012a)، في قضية انفصال هونج كونج عن بريطانيا، حيث كان الحاكم البريطاني يحاول إسقاط الهوية البريطانية على سكان هونج كونج، في حين كان المندوب الصيني يحاول إسقاط الهوية الصينية على سكان هونج كونج.

والهوية تبنى من خلال المكان والزمن (Flowerdew, 2012a)، ومعنى ذلك في تحليل الخطاب أن هوية الفرد أو الجماعة تعتمد إلى حد كبير على السياق المواقفي والتاريخي الذي يجد الفرد نفسه فيه. ويشدد (Blommaert, 2005: 224) على الجانب المواقفي للسياق فيما يتصل بهوية الخطاب، حيث يشير إلى أن الأفراد، كلما انتقلوا من مكان إلى مكان، يعبرون بشكل متكرر وبطريقة لبقة عن هويات مختلفة حتى وإن كان ذلك بالحد الأدنى. كما يؤكد (Wodak et al., 1999) على أهمية المكان في خلق الهوية الوطنية. ومع أن الهوية تتشكل جزئيا من قبل الآخرين ويتم إسقاطها على الأفراد والجماعات، إلا أنه ليس هناك ضمان بأن يتقبل الأفراد الهويات المسقطة عليهم.

خصائص تحليل الخطاب الناقد

سوف نفصل الحديث في هذا المبحث في بعض أهم خصائص تحليل الخطاب الناقد، التي تميزه عن بقية مذاهب تحليل الخطاب.

١) يعالج المشكلات الاجتماعية:

إن تحليل الخطاب الناقد ما هو إلا تحليل للجوانب اللغوية والسيميائية ذات الصلة بالعمليات والمشكلات الاجتماعية، وهو لا يركز على اللغة أو استعمالها، وإنما يركز على الخاصية اللغوية الفرعية ذات الصلة بالعمليات والبنى الاجتماعية والثقافية. وتحليل الخطاب الناقد، كما أشرنا إلى ذلك سابقا، متعدد العلوم بطبيعته، حيث يجمع رؤى متعددة مستقاة من علوم مختلفة (Fairclough & Wodak, 2010).

ولعل الزعم الرئيسي في تحليل الخطاب الناقد هو أن العمليات والحركات الاجتماعية والسياسية لها خصائص لغوية متنقلة/ متحولة، وذلك بسبب أن التغيرات الاجتماعية والسياسية في المجتمعات الحديثة تتضمن تغيرات كبيرة في الجوانب الثقافية والإيديولوجية. ومن الأمثلة على ذلك خطة رئيسة الوزراء البريطانية تاتشر، فهي عبارة عن محاولة لبناء سيطرة جديدة لتحقيق قبول شعبي، كما يشير إلى ذلك (Fairclough, 1993)، إلى جانب أنها تمثل حزمة من استراتيجيات اقتصاد السوق الحر، كما أنها مشروع سياسي لتعزيز دور الدولة ومركزيتها، مع مناهضة بنى ومؤسسات الديمقراطية الاجتماعية وإضعاف اتحادات التجارة (Hall & Jacques, 1983).

ويؤكد (Fairclough & Wodak, 2010: 101) أن حركة تاتشر بوصفها مشروعا إيديولوجيا لبناء سيطرة جديدة تعتبر محاولة لإعادة بناء الخطاب السياسي من خلال الجمع بين خطابات متنوعة قائمة، ولكن بطريقة جديدة. ويتضح هذا في كثير من خطابات تاتشر واللقاءات التي أجريت معها، ففيها عناصر متنوعة من الخطاب التقليدي المحافظ (وذلك بالتركيز على القانون والنظام والأسرة) ومن الخطاب السياسي الليبرالي والخطاب الاقتصادي، إلى جانب الخطاب العادي. ويصاحب هذا الجمع المبتكر بين هذه الخطابات تمثيلات مميزة للواقع الاجتماعي والبنى المميزة للعلاقات والهويات الاجتماعية والسياسية.

٢) علاقات القوة متنقلة

يُبرز تحليل الخطاب الناقد الطبيعة اللغوية المتنقلة للعلاقات الاجتماعية وعلاقات القوة في المجتمعات الحديثة. وهذا يتعلق بكيفية ممارسة علاقات القوة ومناقشتها في الخطاب اللغوي. ومن القضايا التي لقيت اهتماما كبيرا علاقات القوة بين وسائل

الإعلام والسياسة سواء أكان ذلك سيطرة الإعلام على السياسيين أو استغلال الإعلام من قبل السياسيين. والتحليل الدقيق لعلاقات القوة في المقابلات السياسية في وسائل الإعلام يلقي شيئا من الضوء على هذه المسالة (Bll & van Leeuwen, 1994). وعند النظر إلى ظاهر المقابلات نجد أن من يجري المقابلة يمارس قدرا كبيرا من القوة على السياسيين: فالمقابِل يتحكم بالطريقة التي تبدأ بها المقابلة وتنتهي، إلى جانب تحكمه بالموضوعات المطروحة والزوايا التي تناقش من خلالها هذه الموضوعات، والوقت الذي يمنحه للسياسي ليجيب على الأسئلة وغير ذلك. ورغم ذلك، يحاول السياسيون دائما بكل الوسائل عدم الانصياع لمحاولات المقابِل أن يتحكم بالمقابلة، ويكون هناك دائما صراع من أجل التحكم بالمقابلة. ففي إحدى المقابلات التي أجريت مع تاتشر كان المقابِل يحاول دائما إعادة تاتشر للسؤال المطروح في حين أنها تقاطعه لتستكمل كلامها، كما أنها تستغل الأسئلة التي يطرحها المقابِل لإلقاء خطبة سياسية بدلا من الإجابة عن الأسئلة المطروحة، وهذا يشير إلى جانب آخر من جوانب علاقات القوة في الخطاب. فتاتشر تحاول ممارسة ما يسمى القوة المجازية rhetorical power، وهي قوة مصدرها وسيلة في مجال الاقناع السياسي، وهو شكل من أشكال الرأسمالية الثقافية، التي تعتبر، وفقا لـ(Bourdieu, 1991) موهبة عند السياسيين المحنكين في المجتمعات الحديثة.

وإلى جانب مسألة القوة في الخطاب، هناك مسألة القوة عبر الخطاب (أو من خلال الخطاب) (Fairclough, 1989). وهذه مسألة من مسائل النفوذ والنفاذ. فالسياسيون لديهم فرص كبيرة لاستعمال وسائل الإعلام، عكس الأناس العاديين الذين يجدون صعوبة في استثمار وسائل الإعلام. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن القوة عبر الخطاب تعتمد على القدرة على التحكم بالقواعد الأساسية للممارسات المتنقلة وتغييرها، وكذلك التحكم بالبنى الخاصة بنظام الخطاب اللغوي. ويتضح هذا في المثال الذي أشرنا إليه المتعلق بمشروع إعادة بناء السيطرة في حقل الخطاب السياسي الذي يُنسب إلى تاتشر، وذلك من خلال الجمع الابتكاري للخطابات القائمة، وإعادة بناء النوع الكلامي genre: فقد تم إعادة تصميم النوع الكلامي الخاص بالخطب السياسية والنوع الكلامي الخاص بالمقابلات الإعلامية بطريقة جعلت هذه المقابلة منبرا سياسيا يمنح أسلوب تاتشر، الذي يتميز بالسلطة والحزم مع تحقيق صفة البلاغة السياسية الشعبية، مزيدا من القوة والنفوذ.

٣) الخطاب يشكل المجتمع والثقافة

يمكننا فهم بروز الخطاب في العمليات الاجتماعية المعاصرة وعلاقات القوة من خلال إدراك أن الخطاب يشكل المجتمع والثقافة ويتشكل بهما. فالعلاقة بينهما علاقة جدلية، وهذا يقتضي أن كل مثال من الاستعمال اللغوي يسهم إسهاما بسيطا في إعادة إنتاج أو تحويل المجتمع والثقافة بما في ذلك علاقات القوة. ولعل من المفيد التفريق بين ثلاثة جوانب من الحياة الاجتماعية التي تتشكل بشكل متقلب: تمثيل العالم، والعلاقات الاجتماعية بين الناس، وهويات الناس الاجتماعية والفردية (Fairclough, 1992a).

ويمكننا القول بأن أي جزء من أي نص لغوي سواء أكان منطوقا أم مكتوبا يشكل بالتزامن تمثيلات وعلاقات وهويات. وينسجم هذا الافتراض مع نظرية تعدد الوظائف اللغوية والنصية كما في علم اللغة الوظيفي النظامي (Halliday, 2006). فوفقا لهذه النظرية، تؤدي كل عبارة منفردة (حتى الجمل البسيطة) بالتزامن وظيفة فكرية في تمثيل الواقع، ووظيفة تبادلية في بناء العلاقات الاجتماعية والهويات، ووظيفة نصية في تحويل أجزاء النص إلى كل متلاحم.

ويمكن تمثيل هذه الخاصية في تحليل الخطاب الناقد من خلال النظر إلى المقابلات التي تجرى مع تاتشر أو الخطب السياسية التي تلقيها (Fairclough & Wodak, 2010)، فهي على سبيل المثال تستعمل الضمير you وهو صيغة دارجة في الكلام العامي (في مقابل one)، وتتجنب استعمال مصطلحي populist (شعبي) وradical (راديكالي) وذلك لأنها مصطلحات سياسية خاصة، وهذا يوحي ضمنيا بأن تاتشر شخص عادي مثل المصوتين لها (وهو من العناصر الشعبية في خطابها اللغوي). كما أنها تستعمل كلمة We، فهي تزعم أنها تتحدث بالنيابة عن البريطانيين، وهو من الخصائص السلطوية في خطابها. بالمقابل، تشكل خطابات تاتشر اللغوية هويتها الشخصية باعتبارها قائد سياسي أنثى تملك سلطة سياسية دون أن تتوقف عن كونها امرأة. ولا يمكن الجزم بأن تاتشر قد خططت لاستعمال we و you بهذه الطريقة عمدا، رغم أن الوعي الانعكاسي للغة يتطور عند السياسيين (Fairclough & Wodak, 2010)، لكن من المؤكد أن هناك أهداف استراتيجية مقصودة للخطاب السياسي (كبناء أساس شعبي للمواقف السياسية أو توجيه الناس لدعم القرارات السياسية)، والتي تتحقق من خلال استعمال اللغة بطرق مختلفة بعضها قد لا يكون مقصودا.

٤) يتضمن الخطاب جوانب إيديولوجية

تعتبر الإيديولوجيات طرق محددة في تمثيل المجتمع وبنائه، تعيد إنتاج علاقات القوة غير المتكافئة وعلاقات السيطرة والاستغلال. وقد تطورت النظرية الإيديولوجية باعتبارها جزءا من التفسير الماركسي للعلاقات بين الطبقات الاجتماعية (Larrain, 1979)، لكنها توسعت الآن لتشمل علاقات السيطرة المبنية على الجنس والعرق. والإيديولوجيات هي غالبا (وليس بالضرورة) بناء مغلوط أو غير مؤسس للمجتمع (مثل الإيديولوجيات المتعلقة بالجنس التي تصور المرأة على أنها أقل ثباتا من الرجل من الناحية العاطفية). ولتحديد مدى تشبع أي حدث متنقل/ متحول بالإيديولوجيات لا يكفي تحليل النصوص، بل لابد من النظر في كيفية استقبال النص وتفسيره والآثار الاجتماعية التي خلفها. والإيديولوجيات ليست مجرد تمثيل للواقع الاجتماعي، بل إن بناء الهويات المرتبطة بالقوة هي عمليات إيديولوجية أيضا. فالإيديولوجيات هي عمليات تصور تمثيلات معينة للواقع، وبناءات معينة للهوية خاصة الهويات الجماعية.

وفي المثال الذي ذكرناه سابقا، نجد أن تاتشر تصرح بالاستراتيجيات السياسية والاقتصادية التي تتبناها، بما في ذلك استراتيجيتها المركزية في تدخل الحكومة لخلق الظروف الملائمة لتطبيق سياسة السوق الحر (Bourdieu, 1991). لكن تاتشر اعتمدت في التصريح بهذه السياسة على مسلة التفريق بين الحكومة والناس والتي تعتبر فكرة إيديولوجية: فهي تتخفى خلف حقيقة أن الناس الذين يسيطرون على خلق الصناعات المزدهرة هم بالدرجة الأولى الشركات والمؤسسات التي تتعدى الحدود القومية، ويمكن أن تساعد في تشريع العلاقات القائمة على السيطرة الاقتصادية والسياسية. وهو من الخصائص الشائعة في خطاب تاتشر الشعبي. فالتقابل بين الحكومة والشعب هنا صريح إلى حد كبير، لكن الإيديولوجيات ضمنية أكثر، فهي ترتبط ببعض الكلمات الأساسية المثيرة للإيديولوجيات لكنها تترك الافتراضات الإيديولوجية ضمنية مثل law و freedom و order.

٥) الخطاب تاريخي

لا يمكن إنتاج الخطاب دون سياق، ولا يمكن أن يفهم دون أخذ السياق بالحسبان (Duranti & Goodwin, 1992)، وهذا يتصل بمفهوم اللعبة اللغويةlanguage

game عند (Wittgenstein, 1967، مذكور في Fairclough & Wodak, 2010)، فالملفوظات لا تعني شيئا إلا إذا أخذنا بالحسبان استعمالها في موقف محدد، وإذا فهمنا الأعراف والقواعد الأساسية، وإذا أدركنا المغروس في ثقافة ما أو إيديولوجية معينة، وإذا عرفنا علاقة الخطاب بما مضى. وكل خطاب لغوي يتصل بالخطابات اللغوية الأخرى التي أنتجت قبله وكذلك الخطابات المنتجة بشكل تزامني وتتابعي. وهو ما يعرف بالبينصية intertextuality، أي علاقة النصوص ببعضها بعضا وتأثير بعضها في بعض، والمعرفة الاجتماعية/ الثقافية ضمن مفهومنا للسياق.

وبناء على ذلك، فخطابات تاتشر مرتبطة بخطابات حكومتها السابقة وبالخطب والتصاريح الأخرى، وكذلك ببعض القوانين التي بنيت عليها بعض القرارات، إلى جانب بعض الإجراءات التي اتخذت. ويتضح هذا كذلك عندما نأخذ بالحسبان الإشارات الضمنية والإلماحات في النصوص التي تستلزم معرفة معينة بالعالم وخبرة بينصية معينة من جانب المستمع. فحتى نكون قادرين على فهم وتحليل ردود تاتشر بعمق على سبيل المثال، يجب أن نكون على دراية بالوضع في بريطانيا في الأربعينات، ومدى أهمية حرب الفوكلاند والمعاني الرمزية التي تحملها.

٦) العلاقة بين النص والمجتمع غير مباشرة

إن تحليل الخطاب الناقد يسعى إلى الكشف عن الروابط بين البنى والعمليات الاجتماعية والثقافية من جهة، وخصائص النص من جهة أخرى، علما بأن هذه الروابط معقدة وينبغي النظر إليها على أنها غير مباشرة. ولعل إحدى الرؤى لهذه العلاقة التوسطية غير المباشرة أن الصلة بين النص والمجتمع تتم من خلال أنظمة الخطاب. ويهدف هذا المذهب في المثال الخاص بتاتشر إلى إظهار أن التغيرات في السياسة البريطانية وفي العلاقة بين السياسة والإعلام وفي الثقافة البريطانية بوجه عام تحققت جزئيا في التغيرات التي حدثت في النظام السياسي للخطاب اللغوي، وفي كيف أن النصوص تعتمد على الربط بين الخطابات والأنواع الكلامية والتي كانت منفصلة تقليديا. ومثل هذا الربط للخطابات والأنواع الكلامية بدوره يتحقق في خصائص اللغة، محدثا علاقة غير مباشرة بين العمليات الاجتماعية/ الثقافية والخصائص اللغوية للنصوص (Fairclough & Wodak, 2010).

وقد أشرنا إلى بعض هذا الربط في المقابلات التي أجريت مع تاتشر، فهي تخلط بين الخطابات التي عادة ما تكون منفصلة فيما بينها في النظام السياسي للخطاب (الخطاب المحافظ والخطاب الليبرالي)، حيث أشرنا إلى أنها تخلط النوع الكلامي الخاص بالمقابلات الإعلامية مع النوع الكلامي الخاص بالكلام السياسي، جامعة الخطاب السياسي مع الإعلامي. ورغم ذلك، يجب توخي الحذر عند خلط الأنواع الكلامية، فالمقابلات التي أجريت مع تاتشر هي مقابلات ضمن سلسلة من المقابلات العميقة مع شخصية مهمة في الحياة العامة. فالأعراف الخاصة بها تشبه تلك الخاصة بمقابلات المشاهير، فالأسئلة تهدف إلى جس شخصية المقابَل ووجهة نظره، كما أن الإجابات من المتوقع أن تكون صادقة وملهمة. ومثل هذه المقابلات التي تجرى ضمن برامج تلفزيونية معينة تهدف إلى التثقيف والإمتاع، وهو ما كان يسعى إليه المقابِل عكس تاتشر، فهي تعاملت مع المواجهة على أنها مقابلة سياسية، حيث استعملت المقابلة، كما يفعل السياسيون، مناسبة لإلقاء خطبة سياسية جاعلة الجمهور هم المخاطبين وليس المقابِل نفسه، فلم تجب على الأسئلة المطروحة، متجنبة الخطاب الليبرالي العقلاني للأسئلة مفضلة الخطاب الشعبي.

وهناك وجهات نظر أخرى تتصل بالعلاقة غير المباشرة بين النص والمجتمع، فـ(Smith, 1990) على سبيل المثال يشدد على الممارسات للفاعلين الاجتماعيين في إنتاج صلات بين المجتمع والنص في تشريع وسن العلاقات المحلية، مستندا في ذلك على جوانب من نظريتي تحليلية التحاور ethnomethodology والماركسية. أما (van Dijk, 1984) فهو يشدد على العلاقة التوسطية الاجتماعية/ المعرفية للصلات بين النص والمجتمع، ويسعى إلى تحديد المصادر المعرفية التي يعتمد عليها الفاعلون الاجتماعيون في ممارساتهم، والعلاقة بين المعاني أو التفسيرات الفردية والتمثيلات الجماعية (كما في الخطاب العنصري على سبيل المثال). وهذه الآراء المتباينة حول التوسط تشير من جهة إلى اختلاف النظريات فيما تجعل له الأولوية، ولكنها من جهة أخرى ربما تكمل بعضها بعضا، وتؤكد الحاجة إلى نظرية متعددة الوجوه تعطي كل جانب من الجوانب (مثل أنظمة الخطاب، وممارسات الفاعلين الاجتماعيين، والعمليات الاجتماعية/ المعرفية) حقه من الأهمية.

٧) تحليل الخطاب تأويلي تفسيري

يمكن تفسير وتأويل الخطاب بطرق مختلفة تبعا للجمهور المتلقي وحجم المعلومات النصية المضمنة. وقد أوضح (Lutz & Wodak, 1987، مذكور Fairclough & Wodak, 2010)، في دراسة قام بها حول استيعاب نشرات الأخبار، اختلاف التفسيرات لنفس النص استنادا إلى الأنساق العاطفية واللغوية والمعرفية للقارئ أو المستمع (النظرية الاجتماعية/ النفسية لاستيعاب النصوص sociopsychological theory of text comprehension). فقد تبين أن فهم النص لا يتحقق من خلال النص نفسه، بل من خلال الخلفية العاطفية والمعرفية للقارئ والتوجهات التي يحملها. وهذا قد يصدق أكثر على النصوص المعقدة مثل المقابلات التي اجريت مع تاتشر، حيث نتعامل مع جوانب بيننصية تاريخية وتزامنية، وخلط للضروب اللغوية، وأساليب مبهمة لبعض العناصر والوحدات.

إن تحليل الخطاب الناقد محاولة لكشف المضامين والتناقضات التي يحتوي عليها أي نص، فالوعي بالأبنية التي تستخدمها تاتشر في الجدل والمناظرة يساعد في فك واستخلاص المعاني الظاهرة والكامنة المستترة، وفي اكتشاف مزيد من البلاغة السياسية المستخدمة في مثل هذه المقابلات. وبناء على ذلك، تتضمن القراءة الناقدة منهجية منتظمة وتقصي دقيق للسياق، مما يساعد في الكشف عن المتناقضات والتباينات التي يشتمل عليها النص. فالنص يتموضع في سياقه وفي ظروفه الاجتماعية ويرتبط بالإيديولوجيات وعلاقات القوة، والقراءة الناقدة تتبع المعاني المتأصلة باستعمال الإجراءات العلمية، كما أنها تتطلب التأمل الذاتي من قبل الباحث نفسه بصورة طبيعية. وهي كذلك تختلف عن التفسير الخالص، فهي بطبيعتها تفسيرية وليست تأويلية فقط. كما يجب أن نؤكد أن التأويلات والتفسيرات لا تنتهي أبدا، بل هي مفتوحة وديناميكية، تستجيب للسياقات والمعلومات الجديدة.

٨) الخطاب شكل من أشكال العمل الاجتماعي

إن الهدف الرئيسي من تحليل الخطاب الناقد هو الكشف عن الغموض وعلاقات القوة، فهو مذهب علمي مغروس اجتماعيا. وهناك أمثلة كثيرة على التطبيقات الاجتماعية لتحليل الخطاب الناقد، منها على سبيل المثال ما قام به (Wodak & De Cillia, 1989، مذكور في Fairclough & Wodak, 2010)، حيث نشرا أول مادة

تعليمية مدرسية تعالج معاداة السامية في النمسا بعد الحرب العالمية. كما قام (van Dijk, 1993) أيضا بتحليل الكتب المدرسية في هولندا فيما يتعلق بالمضامين العنصرية المحتملة فيها. أما في أستراليا، فيستخدم مصطلح التدارس اللغوي الناقد critical literacy على نحو واسع، كما يستخدم تحليل الخطاب الناقد في آراء الخبراء في المحاكم.

ومن المجالات المهمة في هذا الجانب ترويج الاستعمال اللغوي المضاد للتمييز، مثل الاستعمال اللغوي المتصل بالجنس، فقد صدرت إرشادات بهذا الخصوص في عدة دول (Wodak et al. 1987، مذكور في Fairclough & Wodak, 2010)، حيث تسعى هذه الإرشادات إلى الكشف عن وضع المرأة في اللغة المؤسساتية، إذ يمكن أن يؤدي اختلاف الخطاب المتعلق بالمرأة إلى تغييرات في الوعي عند الأفراد. كما نجح تحليل الخطاب الناقد في تغيير الخطاب وأنماط القوة في المؤسسات، فعلى سبيل المثال، نجد عند تحليل التواصل اللغوي بين الأطباء والمرضى أن الأطباء يستعملون عدة استراتيجيات للسيطرة على مرضاهم (West، ١٩٩٠). وقد أدى التحليل الناقد لمثل هذه الأنماط من التواصل إلى إرشادات لاستعمال أنماط سلوكية مختلفة، تدرس للأطباء في الدورات التدريبية. وهذا ينطبق أيضا على المؤسسات القانونية والبيروقراطيات والمدارس والمؤسسات الأخرى (Gunnarsson, 1989; Danet, 1984).

طرق تطبيق تحليل الخطاب الناقد

يرى عدد من المتخصصين في تحليل الخطاب الناقد أن علم اللغة الوظيفي النظامي طريقة مفضلة في تطبيق تحليل الخطاب الناقد، فـ(Fowler, 1996) على سبيل المثال يؤيد استعمال نموذج مبسط من القواعد عند Halliday مع تكملتها ببعض المفاهيم من التداولية. كما يتبنى (Fairclough, 2003a) مذهبا مشابها، مع إمكانية استعمال التداولية والتحليل التداولي والمدونات اللغوية. ومع أن (Wodak, 2001a: 8) لا تستعمل علم اللغة الوظيفي النظامي بشكل منتظم في دراساتها، إلا أنها تؤكد على أن إدراك المفاهيم الأساسية عند Halliday ومذهبه في التحليل اللغوي عنصرا أساسيا في فهم وتطبيق تحليل الخطاب الناقد.

واللغة عند Halliday (Halliday & Matthiessen, 2004) هي مصدر للتواصل وصناعة المعنى، وليست مجرد نظاما شكليا كما هو الحال في كثير من النظريات اللغوية.

فالتراكيب اللغوية في هذه النظرية ما هي إلا خيارات متوفرة للتعبير عن المعاني في السياقات المرتبطة بالمواقف. فأي ملفوظ لغوي يعبر عن معنى وفقا للوظائف الثلاثة التالية: الوظيفة الفكرية ideational function (اللغة عبارة عن وسيلة للتعبير عن خبرة الفرد حول العالم) والوظيفة التبادلية interpersonal function (كيف يتصل الأفراد ببعضهم بعضا من خلال اللغة على المستوى الاجتماعي) والوظيفة النصية textual function (كيف تستعمل صيغ اللغة وتراكيبها في تواصل الأفراد فيما بينهم ومع السياق المرتبط بالموقف). ويؤكد (Martin & Wodak, 2003: 8) أن علم اللغة الوظيفي النظامي يقدم لغة تقنية/ فنية للمتخصصين في تحليل الخطاب الناقد لاستعمالها في الحديث عن اللغة، وتمكينهم من النظر بشكل دقيق في المعنى، مع إمكانية تنفيذ تحليل كمي إذا تطلب الأمر ذلك.

ومع أن هناك عدد كبير من دراسات تحليل الخطاب الناقد التي تم فيها توظيف مفاهيم علم اللغة الوظيفي النظامي (منها على سبيل المثال Martin, 2000; Martin & Wodak, 2003)، إلا أن استعمال علم اللغة الوظيفي النظامي لا يخلو من مشكلات، خاصة إذا اقتصر الباحث عليه. أولا إن فهم القواعد فهما تاما يتطلب النظر إلى المعنى من زوايا متعددة، حيث يؤكد (Halliday, 2006) نفسه أن هناك ١٧٠٠٠ نظام يتطلب النظر إليها لتحليل المعنى المحتمل لفعل متعد واحد تحليلا تاما. ثانيا إن علم اللغة الوظيفي النظامي ليس مصمما لمعالجة الظواهر التداولية مثل الأفعال الكلامية غير المباشرة والاستتباع implicature. ثالثا يخلو علم اللغة الوظيفي النظامي من نموذج للسياق. ورغم كل ذلك، يمثل علم اللغة الوظيفي النظامي أحد أهم النظريات اللغوية التي تستعمل في تحليل الخطاب الناقد.

من ناحية أخرى، بدأ المتخصصون في تحليل الخطاب الناقد يستعملون المدونات اللغوية corpus، ويقدم (Hunston, 2002) ملخصا بالأعمال المبكرة في تحليل الخطاب الناقد التي استعمل أصحابها المدونات اللغوية. وعلى الرغم من أن التطبيقات الأولية للمدونات اللغوية في تحليل الخطاب الناقد كانت تستعمل أساليب مبسطة، فالدراسات الحديثة بدأت تستعمل أدوات بحث وعرض وإحصائيات أكثر تعقيدا (Baker, 2006). ويسرد (Hardt-Mautner, 1995) أربع فوائد لاستعمال المدونات اللغوية في تحليل

الخطاب الناقد، أولا يعتبر كشاف المفردات الذي توفره المدونات اللغوية أداة بحثية مفيدة للغاية تساعد الباحث في تحليل البيانات على نحو أكثر كفاءة. ثانيا تسمح المدونات اللغوية للباحث بفحص الخصائص النحوية والدلالية للعناصر الدلالية الأساسية بشكل شامل. ثالثا يمكن أن تكون المدونات اللغوية أداة للاستكشاف تزود الباحث بأفكار للقيام بمزيد من التحليلات الكيفية. رابعا تقدم المدونات اللغوية نتائج فورية، فتكرار صيغة من الصيغ أو نوع من المصاحبات اللغوية يمكن أن يخضع لتحليل ناقد بذاته. ورغم كل ذلك، يشدد (Hardt-Mautner, 1995) على أن المدونات اللغوية لا يمكن أن تحل محل مذاهب التحليل الكيفية التقليدية لتحليل الخطاب الناقد، وإنما هي تمثل أداة تدعم هذه المذاهب. كما أنها قد تساعد في التغلب على الانتقادات المتعلقة بالتحيز التي تنطوي عليها مذاهب التحليل التقليدية، إضافة إلى أن النتائج المستقاة من المدونات مأخوذة من بيانات ضخمة، مما يجعل النتائج أكثر تمثيلا للظاهرة (Baker, 2006).

علاوة على ذلك، هناك عدد من النماذج التفصيلية التي قام بعض الباحثين بتطويرها بهدف مساعدة الباحثين على تطبيق تحليل الخطاب الناقد في بحوثهم. ومن ذلك ما قام به (Reisigl, 2008)، حيث اقترح مجموعة من الخطوات التي يمكن استعمالها في تحليل الخطاب السياسي، وهي تصلح لأن تطبق في أي نوع من الخطاب، وهي:

١) مراجعة المعلومات والمعارف السابقة المتعلقة بالمشكلة الاجتماعية/ السياسية التي لها جوانب لغوية.

٢) جمع بيانات متحولة بغرض تحليلها.

٣) إعداد واختيار بيانات معينة لتحليلها.

٤) صياغة أسئلة البحث والفرضيات بناء على فحص سريع للبيانات أو جزء منها.

٥) تجريب التحليل لتعديل أدوات التحليل ومن ثم توضيح أسئلة البحث أكثر.

٦) تطوير دراسات حالة مطولة، ويمكن تطبيقها على مستويات التحليل المصغرة أو المكبرة، أو على مستوى السياق، بحيث تؤدي إلى تفسير عام لنتائج التحليل مع الأخذ بالحسبان السياق الاجتماعي والتاريخي والسياسي للبيانات الخاضعة للتحليل.

٧) صياغة نقد للكشف عن استراتيجيات التنقل والتحول، أو حل مشكلات تواصلية معينة، أو تحسين عملية التواصل، على أن تكون هذه مبنية على مبادئ أخلاقية مثل مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان، وأن تركز على العلاقات الغامضة والمتناقضة بين القوة/ النفوذ واللغة والبنى الاجتماعية مع التزامها بالتحرر الإدراكي والسياسي.

٨) تطبيق النتائج من خلال على سبيل المثال نشر كتاب أو مقال.

وبالإضافة إلى هذه المنهجية الشاملة، يقدم (Reisigl, 2008) مجموعة من العناصر التحليلية، وهي:

١) كيف يتم بناء الفاعلين سواء أكانوا أفرادا أم مجموعات لغويا من خلال تسميتهم (تسمية).

٢) ما الخصائص والسمات الإيجابية والسلبية التي تُعزى للفاعلين الاجتماعيين المبنيين لغويا (تنبؤ).

٣) ما الحجج والمجادلات التي يستعملها بعض الأشخاص أو الجماعات الاجتماعية لتبرير أو نزع الشرعية من مزاعم تحتوي على تسمية وتنبؤ، مثل مزاعم التمييز ضد الآخرين.

٤) ما الرؤى أو وجهات النظر التي يُعبر من خلالها عن هذه التسميات والتنبؤات والمجادلات.

٥) هل الملفوظات ذات الصلة (التسميات والتنبؤات والمجادلات) ملفوظة بشكل صريح، وهل هي مكثفة أم ملطفة (التكثيف في مقابل التلطيف)؟

ومن نماذج تطبيق تحليل الخطاب الناقد النموذج الذي قدمه (van Dijk, 2001b) حيث يقترح عددا من الخصائص التي تشتمل عليها النصوص يمكن فحصها، وهي: النبر والتنغيم، ترتيب الكلمات، الأسلوب الدلالي، التلاحم، الحركات الدلالية المحلية، اختيار الموضوع، الأفعال الكلامية، التنظيم النسقي، المجازات، التراكيب النحوية، الأبنية الإخبارية، تبادل الأدوار، إصلاح الأخطاء، التردد.

من ناحية أخرى، يقدم (Fairclough, 1989) في كتابه Language and Power دليلا مصغرا على شكل مجموعة من الأسئلة على النحو التالي:

١) ما القيم التجريبية التي تختص بها المفردات؟
٢) ما القيم العلائقية التي تختص بها المفردات؟
٣) ما القيم التعبيرية التي تختص بها المفردات؟
٤) ما الاستعارات المستخدمة؟
٥) ما القيم التجريبية التي تختص بها الخصائص النحوية؟
٦) ما القيم العلائقية التي تختص بها الخصائص النحوية؟
٧) ما القيم التعبيرية التي تختص بها الخصائص النحوية؟
٨) كيف تم ربط الجمل بعضها ببعض؟
٩) ما الأعراف التفاعلية المستخدمة؟
١٠) ما التراكيب العامة المستخدمة في النص؟

تطبيقات تحليل الخطاب الناقد في التعليم

عندما نأتي إلى تطبيقات تحليل الخطاب الناقد في التعليم، فإن اهتمام المتخصصين في تحليل الخطاب الناقد ينصب على رفع الوعي العام عند مستعملي اللغة ومتعلميها بدور اللغة ووظيفتها في المجتمع، وليس تحسين الكفاية اللغوية في استعمال اللغة. إضافة إلى ذلك، يعتبر تحليل الخطاب الناقد أداة مهمة في إعداد المعلمين، حيث يمكن استعمالها في تحليل المواد التعليمية بهدف الكشف عن الجوانب الإيديولوجية: هل هناك تحيزات في المواد التعليمية؟

ويعتبر الوعي اللغوي الناقد Critical Language Awareness من المفاهيم التي جاء بها (Fairclough, 1992b)، استنادا إلى حركة الوعي اللغوي التي بدأها (Hawkins, 1984). والوعي اللغوي الناقد تقتضي ضمنا نظرة ناقدة للتعليم والتمدرس (Fairclough, 1992c)، وبالتالي فهي مرتبطة بحركة التدريس الناقد critical pedagogy المتصلة بأعمال (Freire, 1985).

وتستند فكرة Fairclough في الوعي اللغوي الناقد إلى ثلاث حجج رئيسية. أولا عندما بدأت هذه الحركة في نهاية الثمانينات الميلادية في المملكة المتحدة، كان هناك تغيرات في طريقة ممارسة القوة/ النفوذ والتحكم الاجتماعي، وقد كانت اللغة متداخلة مع هذه التغيرات. ثانيا كان هناك تغيرات في وظيفة اللغة في مختلف أنواع الأعمال والوظائف وفي العلاقات التي تربط المهنيين بالعملاء، حيث توسع قطاع الخدمات (في مقابل تضاؤل قطاع الصناعة) الذي تعتبر فيه جودة التواصل من العناصر المهمة في جودة الخدمة. ثالثا كان هناك تغيرات في الممارسات اللغوية باعتبارها من العناصر المهمة في فرض التغيير، حيث أصبحت اللغة أقل رسمية مع ضرورة تكييف المهنيين لأساليبهم التواصلية بما يتناسب مع العملاء وليس العكس. ونتيجة لهذه التغيرات الثلاثة، يرى Fairclough أن الأفراد يواجهون مشكلات في كيفية التصرف باعتبارهم مهنيين وعملاء وآباء وأمهات وموظفين، ويرى أن جزءا من هذه المشكلة يتمثل في عدم معرفتهم على نحو دقيق كيف يتحدثون أو يكتبون أو يفسرون ما يقوله أو يكتبه الآخرون.

وبناء على هذه الأفكار، يشدد Fairclough على أن الوعي اللغوي الناقد يجب أن يكون من ضمن عناصر تعليم اللغة، فهو في نظرة من متطلبات المواطنة الديمقراطية الفعالة، ولذا فهو يدعو إلى أن يكون من مؤهلات ومستلزمات المواطنة، خاصة عند الأطفال الذين ينمون مواطنتهم من خلال النظام التعليمي (Fairclough, 1992c).

ويرى Fairclough أيضا أن تطوير الوعي اللغوي الناقد يمكن تنفيذه من خلال الأدوات نفسها المستعملة في تحليل الخطاب الناقد، وهي: وصف الجوانب اللغوية الشكلية في النص، ثم تفسير التفاعل من خلال الكشف عن الأعراف المستعملة وكيفية استعمالها، وأخيرا شرح كيفية ارتباط العمليات التفاعلية بالفعل الاجتماعي. بالمقابل، يرى (Janks & Ivanic, 1992: 305) أن ذلك ليس كافيا لتحقيق الوعي اللغوي الناقد، حيث يؤكدان أن الوعي ينبغي أن يتحول إلى فعل، فإذا تمكن الوعي اللغوي الناقد من منح الأفراد القوة اللازمة لمواجهة الممارسات التي تنزع منهم القوة، يمكننا القول بأن الوعي اللغوي الناقد أصبح أداة تحرير.

من ناحية أخرى، ينتقد (Fairclough, 1992d) مفهوم المناسبة appropriateness الذي يعتبر من مكونات الكفاية التواصلية عند (Hymes, 1974)، وهو يعني أهمية

معرفة مستعمل اللغة متى يتحدث ومتى لا يتحدث، ومعرفة عن ماذا يتحدث، ومع من، ومتى، وبأي طريقة، حيث يرى Fairclough أن هذه القاعدة معيارية تفرض على مستعمل اللغة قواعد الاستعمال اللغوي، وبالتالي ترسيخ سياسية الأمر الواقع اجتماعيا وما تتضمنه من علاقات السيطرة والإخضاع. ويؤكد Fairclough أن الطريقة التي يطبق بها المتخصصون في التعليم الكفاية التواصلية عند Hymes تمثل تطبيعا لعلاقات القوة غير المتساوية في المجتمع. وبناء على ذلك، يرى Fairclough أن مفهوم المناسبة، كما هو مطبق في السياقات التعليمية، يعتبر من عوائق تطبيق الوعي اللغوي الناقد. إن الوعي اللغوي الناقد عند Fairclough يجب إلا يدفع المتعلمين إلى تبني الممارسات التي تؤدي بهم إلى التهميش والحرمان، وإنما يجب أن يسعى إلى تزويد الطلاب بالقدرات والأفهام التي تمكنهم من تحقيق الخيارات الهادفة والمواطنة الفعالة في مجال اللغة (Fairclough, 1992d).

ومن الأمثلة على تطبيق الوعي اللغوي الناقد الدعوة التي دعا إليها (Flowerdew & Miller, 2005) حول ضرورة تضمين عنصر ناقد في مناهج تعليم اللغة الثانية، خاصة في مهارة الاستماع لسببين، الأول أن هذا المكون غالبا ما ينطوي على شيء من التفاهة في كتب تعليم اللغة، رغم ما يتسم به من التعقيد والصقل في تعلم اللغة، فأسئلة فهم المسموع، خاصة في المستويات المبتدئة، غالبا ما تكون سطحية، علما بأن تشجيع الطلاب على أن يكونوا ناقدين يساعدهم على ممارسة قدراتهم التحليلية ويزيد من دافعيتهم. أما السبب الثاني فهو أن تبني الوعي اللغوي الناقد يمثل فرصة لإعداد الطلاب لتحقيق المواطنة المسؤولة.

ومن الأمثلة على ذلك أيضا تطبيق (Wallace, 1992) تحليل الخطاب الناقد في المواد التعليمية الخاصة بالقراءة، حيث تشدد Wallace على أن الكتب الدراسية تفتقر إلى العنصر الناقد، حيث يتم أحيانا اختيار نصوص في موضوعات تافهة غير مثيرة للخلاف، بهدف إظهار تراكيب وصيغ لغوية بعينها. وقد قامت Wallace بتطوير منهجية في القراءة تتضمن مسائلة الافتراضات الإيديولوجية إلى جانب فهم المقروء، حيث تشجع الأسئلة المصاحبة للنصوص على القراءة الناقدة مع مطالبة الطلاب باستعمال اللغة لاستكشاف موقف النص الإيديولوجي وشرحه. وقد قامت (Wallace, 2009) فيما

بعد بتطبيق برنامج في تدريس القراءة في مدرسة في لندن باستعمال المبادئ الأساسية في تحليل الخطاب الناقد، حيث يهدف البرنامج إلى تحقيق الأهداف التالية:

- هل ترغب في تحسين مهاراتك في القراءة الناقدة باللغة الإنجليزية؟

- هل تشعر بأنك تحتاج إلى فهم النصوص المكتوبة التي تواجهها يوميا في حياتك في بريطانيا فهما أكثر عمقا؟

وتشدد Wallace على أن البرنامج يساعد الطلاب في تحقيق ما يأتي:

- ا لقراءة بين السطور، أي فهم الرسائل الخفية في النص.

- فهم بعض المعاني الثقافية في النصوص المكتوبة.

- إظهار كيف أن النصوص تحاول إقناع القارئ على التفكير أو التصرف بطرق معينة.

-إظهار الطرق التي تستخدم في كتابة النصوص الموجهة لجماهير مختلفة.

- إظهار كيف أن القراء يقرؤون النصوص بطرق مختلفة.

وقد اشتمل البرنامج على نصوص متنوعة مثل الإعلانات ونصوص الأخبار والملصقات والاستمارات والكتب الدراسية والمجلات والصحف. وتشدد على أن هناك حاجة إلى تجاوز كون تحليل الخطاب الناقد عملا خاصا بالخبراء، والتفكير في كيفية جعله نشاطا تشارك فيه الجماعات الاجتماعية المختلفة، بهدف منح المشاركين في السياقات التعليمية والعامة القوة التي يحتاجون إليها.

ومن ذلك أيضا ما قام به (Janks, 1999) من استعمال الصحيفة الطلابية student journal وسيلة لقياس تطور الطلاب في برامج الدراسات العليا في جنوب أفريقيا. وقد تمكن Janks من إبراز الهويات المتعددة التي ظهرت من خلال الصحف الطلابية، وكيف يتحول الطلاب كلما دخلوا مجتمعا خطابيا جديدا. وقد طرح Janks سؤالا مهما في هذه الصدد مفاده هل تحليل الخطاب الناقد يزيد من نفوذ/ عمل agency الطلاب؟

ومن الأمثلة على تطبيق تحليل الخطاب الناقد في فصول تعليم اللغة ما قام به (Cots, 2006) الذي يفرق بين النظرة الناقدة والنظرة غير الناقدة للخطاب، حيث يرى أن النظرة غير الناقدة للخطاب تعتبر الخطاب مقطعا لغويا يدركه الأفراد على أنه وحدة

هادفة ذات مغزى، وأن الخطاب يمثل طرقا مختلفة من الكلام والكتابة حول مجالات المعرفة أو الممارسات الاجتماعية، بالمقابل ينظر للخطاب في النظرة الناقدة على أنه يمثل طرقا محددة إيديولوجيا في الكلام والكتابة حول الأشخاص والأماكن والأحداث والظواهر، وأنه نموذج من الممارسة الاجتماعية التي تبنى من قبل المجتمع، كما أنها تسهم في بناء المجتمع. علاوة على ذلك، يفرق Cots بين النظرة الناقدة والنظرة غير الناقدة لتحليل الخطاب، حيث يرى أن النظرة غير الناقدة تعتبر تحليل الخطاب وصفا للخطاب الطبيعي المحكي أو المكتوب، ودراسة العوامل التي تعطي اللغة الوحدة والمعنى، بالمقابل، ينظر لتحليل الخطاب في النظرة الناقدة على أنه تحليل لكيفية أداء النصوص لوظيفتها ضمن الممارسات الاجتماعية/ الثقافية ذات الصلة، وشرح كيفية تشكل الخطاب بعلاقات القوة/ النفوذ والإيديولوجيا مع استعماله لبناء الهويات والعلاقات الاجتماعية وأنظمة المعرفة والقناعات.

ويربط Cots مذهبه التعليمي بنموذج Fairclough في تحليل الخطاب الناقد الذي تحدثنا عنه سابقا، ولكن مع إحداث بعض التغيير بحيث يتكون مذهبه من المراحل الثلاث التالية: الممارسة الاجتماعية social practice، وممارسة الخطاب discourse practice، والممارسة النصية textual practice. ويقدم Cots قائمة تضم مجموعة من الأسئلة الموجهة للمعلم لمعالجة استعمال اللغة بطريقة ناقدة، حيث تشتمل مرحلة الممارسة الاجتماعية على الأسئلة التالية:

- ما الهويات الاجتماعية التي يمثلها مؤلف النص؟
- ما العلاقة بين الهويات الاجتماعية التي يمثلها مؤلف النص؟
- ما الأهداف الاجتماعية التي يسعى المؤلف إلى تحقيقها من خلال النص؟
- ما مدى قدرة النص على تحقيق هذه الأهداف؟
- ما نوع الموقف الاجتماعي الذي أنتج فيه النص؟ ما مدى كونه مألوفا ومتعارفا عليه؟
- هل يمثل المؤلف قناعات معينة؟
- ما التبعات الاجتماعية للنص؟

وتشتمل مرحلة ممارسة الخطاب على الأسئلة التالية:

- ما مدى تمسك النص بالتقاليد والأعراف مع الأخذ بالحسبان الموقف المستعمل فيه؟
- هل يذكرنا بنصوص أخرى سبق أن أطلعنا عليها سواء في شكله أو محتواه؟
- هل يمكن أن يصنف على أنه يمثل نوع معين من النصوص؟
- هل يتطلب منا أن نقرأ بين السطور؟
- هل يفترض النص مسبقا أي شيء؟
- من هم منتجو النص ومستقبلوه المحتملون؟

أما الممارسة النصية فتشتمل على الأسئلة التالية:

- إذا كان النص مبنيا بطريقة تشاركية (محادثة على سبيل المثال)، هل من الواضح أن أحد المشاركين يتحكم ببناء النص أكثر من الآخرين؟
- كيف عُبّر عن الأفكار بواسطة الملفوظات والجمل والفقرات في النص؟
- هل يسلك المؤلف أي قواعد في التأدب؟

خاتمة الفصل

إن تحليل الخطاب الناقد هو نوع من بحوث الخطاب التحليلية التي تستقصي بالدرجة الأولى الطريقة التي يساء فيها استعمال القوة الاجتماعية، ويتحقق من خلالها السيطرة على الآخرين واللامساواة وإعادة إنتاج كل ذلك، ومقاومة ذلك بواسطة الكلام والنصوص في السياق الاجتماعي والسياسي. وبهذا التوجه البحثي المخالف للتيار البحثي السائد، يتبنى المتخصصون في تحليل الخطاب الناقد موقفا صريحا، ويرغبون في فهم اللامساواة الاجتماعية وكشفها ومن ثم مقاومتها. وقد فصلنا في هذا الفصل الحديث عن مفهوم تحليل الخطاب الناقد وخصائصه ومفاهيمه وتطبيقاته المختلفة.

المراجع

- Baker, P. 2006. Using Corpora in Discourse Analysis. London: Continuum.
- Baynham, M. & Slembrouck, S. 1999. Speech representation and institutional discourse. Special Issue Text, 19 (4): 459-592.
- Bell, P. & van Leeuwen, T. 1994. Media Interview. Sydney: University of New South Wales Press.
- Blommaert, J. 2005. Discourse: an Introduction. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. 1991. Language and Symbolic Power. Cambridge: Polity Press.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. 1999. Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cots, J. 2006. Teaching "with an attitude": Critical Discourse Analysis in EFL teaching. ELT Journal, 60 (4): 336-345.
- Danet, B. 1984. Legal discourse. Special issue of Text 4.
- Duranti, A. & Goodwin, C. 1992. Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fairclough, N. 1989. Language and Power. London: Longman.
- Fairclough, N. 1992a. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press & Blackwell Publishing.
- Fairclough, N. 1992b. Critical Language Awareness. Harlow: Longman.
- Fairclough, N. 1992c. Introduction. In N, Fairclough (Ed.), Critical Language Awareness. Harlow: Longman.
- Fairclough, N. 1992d. The appropriacy of "appropriateness". In N. Fairclough (Ed.), Critical Language Awareness. Harlow: Longman.
- Fairclough, N. 1993. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. Discourse and Society, 4 (2): 86-107.

- Fairclough, N. 2001. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), Methods of Critical Discourse Analysis. London: Sage Publications.
- Fairclough, N. 2003. Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research. London: Routledge.
- Fairclough, N., Mulderrig, J. & Wodak, R. 2011. Critical discourse analysis. In T. van Dijk (Ed.), Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction. London: Sage.
- Fairclough, N. & Wodak, R. 1997. Critical discourse analysis. In van Dijk, T. (Ed.), Discourse as Social Interaction. London: Sage.
- Fairclough, N. & Wodak, R. 2010. Critical discourse analysis in action. In C. Coffin, T. Lillis & K. O'Halloran (Eds.), Applied Linguistics Methods: A Reader. London: Routledge.
- Fowler, R. 1991. Critical linguistics. In K. Halmkjaer (Ed.), The Linguistic Encyclopedia. London: Routledge.
- Fowler, R. 1996. On critical linguistics. In C. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (Eds.), Text and Practice: Readings in Critical Discourse Analysis. London: Routledge.
- Fowler, R., Hodge, R., Kress, G. & Trew, T. 1979. Language and Control. London: Routledge and Kegan Paul.
- Flowerdew, J. 2012a. Critical Discourse Analysis in Historiography: the Case of Hong Kong's Evolving Political Identity. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Flowerdew, J. 2013. Discourse in English Language Education. London: Routledge.
- Flowerdew, J & Miller, L. 2005. Second Language Listening: Theory and Practice. London: Longman.
- Freire, P. 1985. The Politics of Education. London: Macmillan.
- Gunnarsson, B. 1989. Text comprehensibility and the writing process. Written Communication, 6 (1): 86-107.
- Hall, S. & Jacques, M. 1983. The Politics of Thatcherism. London: Lawrence and Wishart.
- Halliday, M. 2006. Talk given at City University of Hong Kong.

- Halliday, M. & Matthiessen, C. 2004. An Introduction to Functional Grammar. London: Edward Arnold.
- Hardt-Mautner, G. 1995. Only Connect: Critical Discourse Analysis and Corpus Linguistics, University of Lancaster.
- Hawkins, E. 1984. Awareness of Language: an Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunston, S. 2002. Corpora in Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. 1974. Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Janks, H. 1999. Critical language awareness, journal, and student identities. Language Awareness, 8 (2): 111-122.
- Janks, H. & Ivanic, R. 1992. Critical language awareness and emancipatory discourse. In N. Fairclough (Ed.), Critical Language Awareness. Harlow: Longman.
- Kress, G. 1989a. Linguistic Processes in Sociocultural Practice. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. 1996. Reading Images. London: Routledge.
- Larrain, J. 1979. The Concept of Ideology. London: Hutchinson.
- Machin, D. & van Leeuwen, T. 2003. Global Media Discourse: a Critical Introduction. London: Routledge.
- Martin, J. 2000. Beyond exchange: appraisal systems in English. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. & Wodak, R. 2003. Re/reading the Past: Critical and Functional Perspectives on Time and Value. Amsterdam: Benjamins.
- Reisigl, M. 2008. Analysing political rhetoric. In R. Wodak & M. Krzyzanowski (Eds.), Qualitative Discourse Analysis in the Social Sciences. London: Palgrave.
- Reisigl, M. & Wodak, R. 2001. Discourse and Discrimination. London: Rourledge.

- Smith, D. 1990. Texts, Facts and Femininity. London: Routledge.
- Titcher, S., Wodak, R., Meyer, M. & Vetter, E. 2000. Methods of Text and Discourse Analysis. London: Sage.
- Toolan, M. 1997. What is critical discourse analysis and why are people saying such terrible things about it? Language and Literature, 6 (2): 83-103.
- van Dijk, T. 1984. Prejudice in Discourse: an Analysis of Ethnic Prejudice in Cognition and Conversation. Amsterdam: Benjamins.
- van Dijk, T. 1993. Principles of critical discourse analysis. Discourse and Society, 4 (2): 249-283.
- van Dijk, T. 2001a. Critical discourse analysis. In D. Tannen, D. Schiffrin & H. Hamilton (Eds.), Handbook of Discourse Analysis. Oxford: Blackwell.
- van Dijk, T. 2001b. Multidisciplinary CDA: A plea for diversity. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), Mthods of Critical Discourse Analysis. London: Sage.
- van Dijk, T. 2008. Discourse and Context: a Sociocognitive Approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk, T. 2009. Critical discourse studies: a sociocognitive approach. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), London: Sage.
- van Leeuwen, T. 1996. The representation of social actors. In C. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (Eds.), Texts and Practice: Readings in Critical Discourse Analysis. London: Routledge.
- van Leeuwen, T. 2004. Introducing Social Semiotics. London: Routledge.
- Wallace, C. 1992. Critical literacy awareness in the EFL classroom. In N, Fairclough (Ed.), Critical Language Awareness. Harlow: Longman.
- Wallace, C. 2009. Critical language awareness: key principles for a course in critical reading. Language Awareness, 8 (2): 98-210.
- West, C. 1990. 'Not just "doctor's orders"; directive-response sequences in patients' visits to women and men physicians. Discourse and Society, 1 (1): 85-112.

- Wodak, R. 1989. Language, Power and Ideology. Amsterdam,: Benjamins.
- Wodak, R. 1995. Critical linguistics and critical discourse analysis. In J. Verchuren, J. Ostman & J. Blommaert (Eds.), Handbook of Pragmatics. Amsterdam: Benjamins.
- Wodak, R. 1997. Critical discourse analysis and the study of doctor-patient interaction. In B. Gunnarsson, P. Linell & B. Nordberg (Eds.), The Construction of Professional Discourse. London: Longman.
- Wodak, R. 2001a. What CDA is about: a summary of its history, important concepts and its developments. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), Methods of Critical Discourse Analysis. London: Sage.
- Wodak, R. 2001b. The discourse-historical approach. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), Methods of Critical Discourse Analysis. London: Sage.
- Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M. & Liebhart, K. 1999. The Discursive Construction of National Identity. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wodak, R. & Ludwig, C. 1999. Challenges in a Changing world: Issues in Critical Discourse Analysis. Vienna: Passagenverlag.

دراسات ١١

قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية

يعمل مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية على تعزيز خدماته في المجالات المتنوعة لخدمة اللغة العربية وعلومها، إذ ينطلق من رؤية موحّدة في أعماله عامة – ومنها برنامج النشر – وذلك بأن يطلق برامجه ودراساته في المجالات التي تفتقر إلى جهود نوعية، أو التي تحتاج إلى تكثيف العمل فيها.

ويجتهد المركز في انتقاء الكتب التي تصدر ضمن هذه السلسلة، بأن تكون مضيفة إلى حقلها المعرفي، ومفتاحا للمشروعات العلمية والعملية، ومحققة لتراكم معرفيٍّ مثرٍ.

وإذ تشيد الأمانة العامة في المركز بجهدٍ مؤلف الكتاب، تأليفاً، وتصحيحاً لمسوداته، ومراجعةً للطباعة، فإنها تدعو الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسة، لتتكامل مع سلاسل المركز العلمية الأخرى.

ويسعد المركز بالعمل مع المؤسسات والأفراد المختصين والمهتمين في خدمة لغتنا العربية، وتكثيف الجهود والتكامل نحو تمكين لغتنا، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.





ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ – ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa




9 786039 096467